

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«Уральский государственный педагогический университет»  
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

## **Особенности коррекции нарушений письма у умственно отсталых школьников**

Выпускная квалификационная работа  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Магистерская программа «Логопедия»

Квалификационная работа  
допущена к защите  
Зав. кафедрой логопедии и клиники  
дизонтогенеза  
к.п.н., профессор И.А. Филатова

\_\_\_\_\_

дата

подпись

Руководитель ОПОП:  
к.п.н., профессор З.А. Репина

\_\_\_\_\_

подпись

Исполнитель:  
Ощепкова Кристина Евгеньевна,  
обучающийся МПЛГ-1501 группы  
очного отделения

\_\_\_\_\_

подпись

Научный руководитель:  
Репина Зоя Алексеевна,  
к.п.н, профессор кафедры логопедии и  
клиники дизонтогенеза

\_\_\_\_\_

подпись

## СОДЕРЖАНИЕ

### ВВЕДЕНИЕ

### ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

1.1. Лингвистическая готовность обучения к письму

1.2. Психофизиологическая готовность обучения к письму

6

1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых школьников

5

#### ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1

6

### ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И МЕТОДИКИ ЕГО ПРОВЕДЕНИЯ

8

2.1. Методика обследования моторной сферы у умственно отсталых школьников

8

2.2. Методика исследования звукопроизношения и просодической стороны речи у умственно отсталых школьников

8

2.3. Методика обследования фонематического слуха у умственно отсталых школьников

0

2.4. Методика обследования фонематического восприятия у умственно отсталых школьников

2

2.5. Методика обследования письма у умственно отсталых школьников

3

2.6. Анализ результатов констатирующего эксперимента

7

#### ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

0

### ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ

2

## ШКОЛЬНИКОВ

3.1. Теоретическое обоснование коррекции нарушений письма у умственно отсталых школьников	2
3.2. Содержание логопедической работы по коррекции нарушений письма у умственно отсталых школьников	6
3.3. Контрольный эксперимент	7

## ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3

4

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

6

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

8

## ПРИЛОЖЕНИЕ

2

## ВВЕДЕНИЕ

### **Актуальность исследования.**

С момента первого описания нарушений письменной речи как самостоятельной патологии речевой деятельности прошло уже более 130 лет (А. Куссмауль, 1877г.). За эти годы ученые провели большое количество исследований, разработали методы предупреждения и коррекции нарушений письма в теоретическом и практическом плане (В. Морган, Д. Гиншельвуд, Н.К. Монаков, Е. Иллинг, О. Ортон, Р.А. Ткачев, С.С. Мнухин, Ф.А. Рау, М.Е. Хватцев, Р.М. Боскис, Р.Е. Левина и другие). Но, вопреки этому, проблема и по сей день остается одной из актуальных и сложнейших в современной логопедии.

Интерес ученых к данной проблеме (А. Р. Лурия, Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев, Л. Ф. Спирова, О. А. Токарева, Р. И. Лалаева, А. Н. Корнев) обусловлен многими факторами, и в частности такими, как:

- большая распространенность среди учащихся нарушений овладения письмом;
- необходимость организации своевременной профилактики, полноценной диагностики и эффективной коррекции нарушений письма;

- многообразие причин возникновения и сложность механизмов нарушения письма, привлекающие к ней внимание специалистов из разных областей науки (логопедов, психологов, нейропсихологов, клиницистов).

Логопедические методики диагностики, профилактики, и коррекции нарушений у детей навыка письма остаются почти неизменными на протяжении уже многих десятилетий. Между тем, практика работы логопедов с современным поколением обучающихся, свидетельствует о необходимости внесения существенных изменений в организацию и содержание логопедической работы (Т. В. Чиркина, А. В. Ястребова, З. А. Репина). Это продиктовано, в первую очередь, изменениями в развитии детей, произошедшими в последние десятилетия.

Помимо закономерных изменений в развитии детей, опосредованных новыми условиями окружающего их экономического, экологического и социокультурного пространства, специалисты констатируют значительный рост числа детей с каким-либо неблагополучием в состоянии соматического и психического здоровья. А также усложнение структуры отклонений в развитии детей и несформированности определенных сфер психического развития ребенка (Л. С. Выготский, Л.С.Цветкова, Р. Е. Левина, М. Е. Хватцев).

Проблема нарушения письма у умственно отсталых обучающихся – одна из самых актуальных, поскольку письмо из цели начального обучения переходит в средство дальнейшего получения знаний.

Данная категория детей характеризуется стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно в познавательных процессах, от которых зависит качество усвоения знаний: нарушены процессы восприятия, памяти, внимания, мышления.

С. С. Ляпидевский считает, что нарушение письма у данной категории детей объясняется нарушениями отдельных анализаторов[43]. Другие же ученые Р. Е. Левина, Г. А. Каше и Д. И. Орлова считают, что эти нарушения являются результатом общего недоразвития познавательной деятельности обучающихся с умственной отсталостью. Выделение первичного дефекта

имеет важное значение для дальнейшей организации логопедической и коррекционной работы, которая должна быть направлена на развитие всей аналитико-синтетической деятельности в целом и на компенсацию дефекта в отдельных анализаторах[26], [34].

Большинство обучающихся с умственной отсталостью в силу своих особенностей развития, характеризуется недостаточной сформированностью предпосылок к овладению письмом, что и является, в конечном итоге, пусковым механизмом возникновения многочисленных проблем в овладении школьной программой.

Рассматривая письмо обучающихся с умственной отсталостью, ученые исследователи обычно имели в виду ее первоначальные этапы. Их усилия были направлены на анализ затруднений, которые обнаруживаются у детей при обучении. Однако проблема устранения нарушения письма, остается актуальной, т.к. в большинстве случаев эти нарушения остаются на протяжении всего времени обучения.

Специфические ошибки при письме не могут быть скорректированы ребенком самостоятельно без помощи учителя-логопеда. Поэтому своевременная, качественная работа по предупреждению и устранению ошибок письма должна стать основой коррекционного обучения на школьном логопункте. Логопедическая работа должна иметь большую специфику, которая обусловлена особенностями высшей нервной деятельности, психологическими особенностями умственно отсталых детей, а также характером симптоматики, механизмов, структуры дефекта у этих детей.

**Цель исследования:** теоретически обосновать, систематизировать и разработать содержание логопедической работы по преодолению нарушений письма у умственно отсталых школьников.

**Задачи исследования:**

1. Провести анализ теоретической и научно-методическую литературы по проблеме исследования;

2. Провести констатирующий эксперимент и проанализировать его результаты;
3. Разработать содержание коррекционной работы для умственно отсталых школьников, провести обучающий эксперимент;
4. Провести контрольный эксперимент с целью оценки эффективности коррекционной работы.

**Объект исследования:** письмо у умственно отсталых школьников.

**Предмет исследования:** процесс коррекции нарушений письма у умственно отсталых школьников.

**Методы исследования:**

1. Теоретический (анализ психолого-педагогической и специальной литературы по проблеме исследования);
2. Эмпирический (проведение констатирующего педагогического эксперимента, проведение обучающего и контрольного экспериментов);
3. Интерпретационный (обработка и интерпретация полученных результатов).

**Методологической основой исследования являются положения:**

- о развитии речи в онтогенезе и дизонтогенезе (Н. А. Гвоздев, Н. И. Жинкин, Р. Е. Левина, В. И. Бельтюков, Е. Н. Винарская и др.);
- о закономерностях становления навыка письма и особенностях его формирования у детей с общим недоразвитием речи (А. Р. Лурия, А. Н. Корнев, З. А. Репина, И. Н. Садовникова и др.);
- о системном подходе в диагностике и коррекции речевых отклонений (Л.С. Выготский, А. Р. Лурия, Р. Е. Левина, З. А. Репина);
- о языке как системе, тесной связи речи с другими высшими психическими функциями (А. Р. Лурия, Л. С. Выготский, Н. И. Жинкин, Р. Е. Левина, Е. Н. Винарская и др.).

**База исследования:** Государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Полевская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» с детьми младшего школьного возраста. В исследовании участвовало 10

человек, 3 класса начальной школы, в возрасте 8-10 лет. Все дети имели большие проблемы в овладении письмом. В ходе проведения письменных работ с обучающимися, было выбрано 5 человек в качестве экспериментальной группы и 5 – контрольной.

**Структура работы:** выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, общих выводов, заключения, списка литературы, приложений.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены объект и предмет исследования, сформулированы задачи исследования.

В 1 главе рассмотрены лингвистическая и психофизиологическая готовность к письму, причины, механизм, проявления нарушений письма, описана клиническая и психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых детей.

Во 2 главе описана организация констатирующего эксперимента и проанализированы результаты обследования состояния моторной сферы, звукопроизношения, фонематических процессов, лексико-грамматического компонента, письма.

В 3 главе представлено теоретическое обоснование коррекции нарушения письма у умственно отсталых школьников, описано содержание логопедической работы по коррекции нарушения письма, Представлены результаты контрольного эксперимента.

В заключении изложены основные выводы по анализу научно-методической литературы, описаны итоги обучающего и контрольного экспериментов.

В приложениях представлены таблицы, диаграммы, перспективные индивидуальные планы коррекционной работы, примеры упражнений и речевого материала, использованного в процессе обучающего эксперимента, конспекты индивидуальных занятий по коррекции нарушения письма, письменные работы испытуемых.



# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ИЗУЧЕНИЯ И КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЯ ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

## **1.1. Лингвистическая готовность к обучению письму**

Письменная речь – одна из форм существования языка, противопоставленная устной речи. Это более поздняя по времени возникновения, «вторичная» форма существования языка.

Письменная речь – вид временных связей второй сигнальной системы, которые формируются при условии целенаправленного обучения. Механизмы письма закладываются в период обучения грамоте и совершенствуются в ходе всего дальнейшего обучения. При этом устанавливаются связи между словом, которое произносим и которое слышим, словом, которое видим и записываем. Таким образом, процесс письменной речи происходит благодаря согласованной работе четырех анализаторных систем: речедвигательной, речеслуховой, зрительной и кинетической.

В широком смысле под письмом А. П. Поцелуевский понимает систему условных материальных знаков, с помощью которых обеспечивается общение людей в отдельных языках, может конкурировать непосредственно со звуковым языком, являясь его заместителем. Но обычное письмо, не играя самостоятельной роли, является лишь дополнением к звуковой речи, фиксируя её материально. [17]

Письменная и устная речь имеют тесную связь, но значительно отличаются друг от друга в своей истории развития, считал Л. С. Выготский. «Письменная речь не есть также простой перевод устной речи в письменные знаки, и овладение письменной речью не есть просто усвоение техники письма».

Для развития письменной речи требуется развитое абстрактное мышление. Для начала ребёнок должен отвлеченно воспринимать чувственную, звучащую и произносимую речь, далее, он должен перейти к абстрактной речи, в которой используются не слова, а их представления. Так как, письменная речь удерживается в уме, а не озвучивается, это является отличительной особенностью этих двух видов речи и затрудняет формирование письма.

В виду того, что ребенок легко обходится без письма и привлекать его к этому процессу очень трудно, то и мотивация к письменной речи появляется гораздо позже т.к. является абстрактной и интеллектуалистичной.

Л. В. Выготский считал, что письменная речь играет важную роль в развитии психики ребенка – она формирует осознанную и произвольную устную речь. С детства человек постепенно осознает речь и выполняет речевые задания. По мнению ученого, подняться на высшую ступень в развитии речи помогают письмо и грамматика.

В виду того, что письмо является более поздней и сложной функцией, то и письмо будет нарушаться грубее и чаще. В школе при обучении письму будут возникать проблемы по причине того, что оно опирается на психические процессы, которые еще окончательно не сформированы или не начинали формироваться.

Многие ученые считали, что нарушение письма обусловлено нарушением устной речи, недостатком сформированности и произвольности психических процессов, нарушением мелкой моторики, чувства ритма и др. Чтобы организовать коррекционную работу с детьми, которые имеют нарушения письма, педагоги должны учитывать различные факторы готовности ребенка к обучению письму.

Как считает В. П. Глухова, именно благодаря письменной речи ребенок «учится» осознавать свои действия, овладевает навыками произвольного оперирования собственными действиями и умениями [2]. Благодаря письменной речи обучающиеся получают знания об окружающем мире. Если у детей сформирована ориентировка в звуковой структуре языка, словарном составе, а так же познавательное отношение к самой речи, то это будет оказывать влияние на эффективность обучения детей письму. Психологи (Л. С. Выготский, С. Н. Карпова, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, Ф. А. Сохин, Д. Б. Эльконин и др.) подчеркивают, что важным этапом умственного развития ребенка является вычленение им новой для него объективности мира, что в свою очередь имеет практическое значение для овладения грамотой.

Какими способами будет, осуществляется письмо определяется лингвистическим уровнем его организации. Как указывает Л. С. Цветкова, этот уровень обеспечивает письмо лингвистическими, языковыми средствами реализации процесса, т. е. реализует перевод внутреннего смысла, формирующегося на психологическом уровне, в лингвистические коды – в лексико-морфологические и синтаксические единицы, т. е. в слова и фразы [4]. Л. С. Цветковой удалось обобщить психологические предпосылки, лингвистического письма, его нарушения или несформированность, которые приводят к дальнейшим трудностям в его формировании у детей.

Оценивание выполнения вербальной задачи; размышления о возможных вариантах ее решения; выбор подходящих языковых средств для ее выполнения; сосредоточенность внимания на вербальной задаче; произвольное и преднамеренное построение своих высказываний, являются

своего рода показателями уровня готовности к обучению грамоте и осознания речи.

В работах И. М. Плоткиной, Е. Ф. Соботович, И. М. Плоткиной, Г. А. Игониной освещен наиболее полный подход к изучению нарушения письма у учащихся с интеллектуальной недостаточностью.

По данным исследователей, функцию рядообразования в письме формируют такие психические процессы, как (речеслуховое внимание, речеслуховая память, некоторые операции языкового мышления), которые обуславливают нарушения анализа и синтеза структуры слова у учащихся с умственной отсталостью. Кроме того, на механизмы нарушения письма влияют и лингвистические факторы: звуко-слоговая структура слова, сложность слоговых конструкций, длина звукового ряда.

Л. С. Выготский указывал на то, что необходимо начинать обучение грамоте тогда, когда психические функции ребенка созревают. По его мнению, обучение грамоте будет эффективно, если будут учтены все возрастные особенности и возможности детей: мышление, восприятие, речь, память,

В виду того, что у детей с нарушением интеллекта отмечается низкая мотивированность и потребность, ориентировочная деятельность, активность, нарушена моторика, недостаточность внимания, слабость смысловых связей, бессистемность имеющихся представлений, нарушение памяти, это приводит к низкому уровню готовности к обучению грамоте.

Установлен факт того, что сформированное познавательное отношение к речи, а именно , осознанное ориентирование в звуковой структуре языка и его словарном составе, напрямую влияют на эффективное обучение детей письму.

Современным методом обучения грамоте является аналитико-синтетический метод обучения, поэтому фонематическая система должна быть сформирована еще с дошкольного возраста.

Многие авторы считали (Л. С. Выготский, Т. Г. Егоров, Р. Е. Левина, В. К. Орфинская и др.), что несформированность фонематической системы,

которая является основой речи и включающая в себя фонематическое восприятие, фонематические представления, фонематический анализ и синтез, приводит к нарушению письма и влечет за собой изменение системы в целом. Более высокой степенью развития фонематической системы является фонематический анализ, несформированность которого вызывает трудности при обучении грамоте. В связи с нарушением у детей фонематических процессов страдают звуковой анализ и синтез слогов и слов, что приводит к трудностям в обучении.

Проанализировав литературные данные таких ученых, как Е. Н. Винарская, В. К. Орфинская, Л. А. Чистович и др., позволяют представить модель фонематического анализа:

- восприятие ребенком звукового состава слова (осуществляет слуховой анализ речи);
- перевод в артикуляторное решения слышимые слова или звуки;
- сохранение в памяти полученных образов;
- идентифицирование звука с фонемой и осуществление операции выбора;
- осуществляется проверка принятых решений путем сличения их со слуховым образом [35].

Определение последовательности, порядка места и количества звуков в словах, различение на слух гласных и согласных, твердых и мягких, нахождение ударных слогов и звуков в словах, ориентация в слоговой структуре слова, все это означает овладеть фонематическим анализом. Постепенно к звуковому анализу, который является основой, подключается ознакомление и с характеристикой звуков, с ударением, и со слоговой структурой. Систематическая работа по развитию фонематических процессов, представлений по развитию элементарных форм фонем анализа, по усвоению понятий “звук”, “буква”, «слово» должна предшествовать формированию умения анализировать слова. Благодаря чему, дети усваивают основные фонематические противопоставления, устанавливают смысло-различительные функции фонем. Анализ слова включает в себя не только

выделение и узнавание отдельного звука в слове, связывание его с буквой, но вводит ребенка в звуковую систему языка, учит устанавливать связи между звуками, которые составляют слово.

Виднейшими психологами установлено, что средством общения ребенка дошкольного возраста выступает речь. «Слово и его звуковое строение, - писал Л. С. Выготский, - воспринимаются ребенком как часть вещи или как свойство ее, неотделимое от других свойств» [10]. Экспериментально доказано, что необходимой предпосылкой обучения грамоте является осознание звуковой структуры слова. При выработке разговорных и орфографических навыков необходимо достаточно развитое фонематическое восприятие. Для успешного обучения ребенка важен уровень развития фонетико-фонематического слуха и звукового анализа. Речевой слух определяет, как соблюдается правильное ударение, твердость и мягкость согласных в словах.

В Русской орфографии огромное количество орфограмм, связанных с необходимостью соотнесения буквы с фонемой в сильной позиции, например проверка безударных гласных, парных звонких и глухих согласных в корне слова и т.д.

У умственно отсталых детей недостаточно развиты все параметры устной речи это и фонетико-фонематические процессы и лексико-грамматическая сторона. Кроме того, в сочетании с умственной отсталостью у детей могут проявляться быть все виды речевых нарушений, такие как механическая дислалия, ринолалия, дизартрия, алалии, афазии, заикание.

При обучении в школе ребенку требуется осознанный, целенаправленный отбор речевых средств. Если даже трудности не проявились в повседневной речи ребенка, то обязательно обнаружатся там, где требуется сознательное и произвольное оперирование речью. У умственно отсталых обучающихся на готовности к обучению грамоте влияет недостаточная сформированность грамматического строя речи.

В исследованиях отечественных ученых (Р. Е. Левиной, Л. Ф. Спировой, Н. А. Никашиной и др.) недоразвитие устной речи ребенка,

как нарушение на ранних ступенях речевого развития приводит к вышеописанным нарушениям письма.

Если в норме у ребенка формируются практические обобщения о звуковой и морфологической стороне слова еще до обучения в школе, что готовит его к обучению грамоте, то нарушения становления речи у умственно отсталых детей приводят с серьезным отклонением в формировании письма.

Причинами ошибок на письме являются:

1. недостаточно сформированный фонематический слух;
2. проблемы в развитии лексико-грамматического компонента языка.

В виду недоразвития коры головного мозга у умственно отсталого ребенка словарь развивается медленно, с запозданием формируются обобщающие понятия, им трудно абстрагироваться от конкретной ситуации, в речи используются элементарные заученные речевые шаблоны. У таких детей речь не является регулятором деятельности, с трудом переносится речевой опыт в сходных ситуациях.

У ребенка с трудом формируется контекстная речь, долгое время используется вопросно-ответная форма.

При самостоятельном рассказе использует только перечисление отдельных предметов и действий, изображенных на картинке. У детей наблюдается сниженный контроль и внимание к речи окружающих.

Трудности проявляются во всех видах продуктивной деятельности: рисовании, конструировании, лепке. В играх таких детей преимущественно присутствуют стереотипные действия, часто они носят элементарный подражательный характер. Умственно отсталые дети усваивают новые навыки медленно, их эмоциональные реакции инфантильны. И по физическим показателям дети часто отстают от сверстников.

Речевые и интеллектуальные нарушения многовариативны. От пограничного состояния, которое расценивается как нижняя граница нормы, до выраженного слабоумия с отсутствием собственной речи и понимания.

Важно ориентироваться на уровни речевого развития, выделенные Р. Е. Левиной когда проводится анализ речевого нарушения умственно отсталого обучающегося, которые делятся на две группы:

У умственно отсталого ребенка могут быть любые речевые нарушения, но не как проявление олигофрении, а дополнительно к ней, которые не носят причинно-следственную связь между речевой и интеллектуальной неполноценностью.

Могут быть речевые нарушения как симптом синдрома олигофрении. Из-за недостаточно развитого внимания, восприятия, слабой памяти, нет достаточного контроля за своими действиями и за речью. Поэтому наблюдается несформированность фонетико-фонематической и лексико-грамматической сторон речи.

В отличие от сверстников, у умственно отсталых детей нарушения в речи встречаются чаще. Кроме этого они не стараются улучшить свою речь, т.к. не обращают внимания ошибки в ней, не замечают ее нарушения, не могут критически оценить свое состояние, не используют помощь в работе.

По наблюдениям Э. Сегена у умственно отсталого ребенка нет ни желания, ни возможности, он не стремится к знаниям, в виду недостаточности эмоционально-волевого развития, отсутствия выраженной мотивации к деятельности.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод о том, что нарушения в развитии мышления и других познавательных процессов, недоразвитие фонематического слуха, ограниченность и своеобразие словарного запаса, особенности словообразования и понимания незнакомых слов, трудности в употреблении некоторых грамматических форм у умственно отсталых детей требуют специальной коррекционной работы по изучению ими практически всех разделов грамматики и орфографии русского языка. Поэтому содержание программы обучения данной категории детей определяется недостаточной готовностью к овладению школьным курсом русского языка.



## **1.2. Психофизиологическая готовность к обучению письму**

Изучением психофизиологических особенностей процесса письма занимались А. Р. Лурия, Л. С. Цветкова, Л. К. Назарова, Е. Н. Винарская и другие.

Процесс письма с психологической точки зрения является наиболее сложной, осознанной формой речевой деятельности, произвольным актом, построенным в процессе специального обучения.

Начало письма - задача, или замысел, который или создается пишущим самостоятельно, или используется уже готовый вариант. Когда ребенок должен записать слово, фразу под диктовку, - эта задача заключается в том, чтобы, после прослушивания текста, записать его максимально точно. Если школьник пишет свободное изложение или сочинение, - задача сначала представляет собой определенную мысль, которая в дальнейшем трансформируется во фразу. Из фразы ребенок схватывает лишь те слова, которые будут записаны в первую очередь. На начальных этапах развития навыка письма чаще задачей является написание конкретного слова или небольшой фразы, и только позднее замысел превращается в запись целой мысли. Когда навык письма сформирован на достаточно высоком уровне, замысел отражается уже в письменном изложении содержания, в формулировке целой мысли; становится возможным неосознанное выполнение промежуточных операций, внимание требуется лишь в отдельных случаях при анализе сложных слов, или грамматической структуры фразы, которые подлежат написанию.

А. Р. Лурия указывает на то, что основную задачу необходимо запоминать. Ребенок при письме должен следить за сохранением нужного порядка написания фразы; ориентироваться, на каком этапе письма он находится, что уже записано и что еще нужно написать.

Задачу нужно не только запоминать, но и во внутреннем плане разворачивать структуру фразы, соблюдая порядок её частей. То есть сохранение задуманной схемы фразы обязательно должно тормозить все посторонние тенденции – исключать как забегание вперед и несвоевременную запись какого-либо слова, звука, так и персеверацию уже записанного слова, звука.

Анализ звукового состава слова, подлежащего записи есть первая из специальных операций, включенных в состав самого процесса письма. При письме под диктовку, пишущим сначала выделяется серия тех звучаний, с которых начинается конкретное слово, а затем последующих за ним звуков.

Этот этап включает несколько специальных операций.

Умение выделять последовательность звуков в слове, есть первое условие для разделения речевого потока, то есть для перевода его в серию отдельных звуков.

Второе условие – уточнение звукового состава слова, то есть перешифровка звуковых вариантов, которые слышит пишущий в фонемы – в четкие, обобщенные речевые звуки. Иначе этот процесс обозначается термином фонематическое восприятие.

Первым необходимым этапом для воспроизведения процесса письма является анализ и сохранение последовательности звучаний, выделение и превращение звуковых вариантов в четкие фонемы.

На первой стадии освоения навыка письма указанные процессы осуществляются осознанно, в последующем, осуществляются автоматизировано.

Вторым этапом является перевод выделенных фонем или комплексов фонем в зрительную графическую схему. Каждая фонема переводится в соответствующую букву, которая в последующем должна быть записана.

В случае, когда предварительный звуковой анализ был проведен достаточно четко, то перешифровка звуков речи в буквы не вызывает особых трудностей.

Именно трудности сохранения последовательности звуков в слове, подлежащем записи, возникают в удержании нужного порядка букв.

Преобразование подлежащих написанию букв в соответствующие графические начертания – третья и последняя стадия процесса письма.

Процесс письма строится при участии различных психофизиологических механизмов.

На первой стадии развития навыков движения, нужное для написания букв и их элементов является предмет специального осознанного действия, где далее отдельные элементы объединяются, и обучающиеся начинают записывать целые комплексы звучаний.

Та плавность, которая характеризует всякое развитое письмо и за которой легко увидеть объединение отдельных привычных звуковых сочетаний, убедительно показывает, что процесс развитого письма приобрел сложный автоматизированный характер, и что написание целых звуковых комплексов стало постепенно автоматизированной подсобной операцией.

Роль слухового анализа в процессе письма. При нарушении работы наружной поверхности височной области левого полушария становится невозможной деятельность по звуковому анализу и синтезу.

А. Р. Лурия в труде «Очерки психофизиологии письма» [48] указывает на то, что кора височной доли головного мозга делится на два вида участков. В «первичной слуховой коре» оканчиваются волокна слухового пути, который связывает корковый отдел с периферическим отделом органа слуха. В участках, находящихся на наружной поверхности височной доли, волокна слухового пути не заканчиваются; во вторичные участки коры входит большое количество ассоциативных, сложных клеток, отвечающих за деятельность всей слуховой системы. Зоны, находящиеся в задних отделах верхней височной извилины левого полушария отвечают за восприятие и анализ звуков речи.

Поэтому при поражении левой височной области коры головного мозга прямым следствием является разрушение функций фонематического слуха, что в свою очередь находит прямое отражение на письме. Следует отметить,

что при появлении нарушений фонематического анализа и синтеза в раннем детстве специфические ошибки на письме приобретают наиболее сложный и стойкий характер. При таких условиях ребенку представляется непосильной задача дифференцировать звуки речи, что ведет к серьезным трудностям в становлении навыка письма.

Изучением таких случаев занимались Р. М. Боскис и Р. Е. Левина и описали их в исследовании «Недостатки письма и чтения в детском возрасте».

Школьник, имеющий недостатки развития фонематических процессов, оказывается не в состоянии отдифференцировать диктуемый звук, серию звуков, поэтому нередко отказывается обозначить слышимый комплекс звуков конкретным набором графем, или пишет их как случайный набор букв. Письмо ребенка настолько же искажено, насколько нарушено восприятие слов на слух. Это проявляется в следующем: могут быть записаны только некоторые буквы слова, звуки которых наиболее отчетливо воспринимаются пишущим на слух, смешения фонем по акустическому признаку, пропуски и перестановки букв слова, что делает его неузнаваемым.

Все формы письма, даже автоматизированные их варианты протекают только при участии слухового анализа. Это подтверждают исследования состояния письма раненых в левую височную область во время Великой Отечественной войны, проводимые А. Р. Лурия и Э. С. Бэйн.

Роль артикуляции в процессах письма. А. Р. Лурия отмечает, что при запрете проговаривать слово, подлежащее записи, письмо становится гораздо хуже, нередкими становятся пропуски букв и ошибочное написание слов. Так в исследованиях Л. К. Назаровой (1952), проводимых на базе первых классов массовых школ, было выявлено, что, исключая проговаривание записываемого слова, дети допускали в семь раз больше ошибок, чем при обычных условиях.

На начальных этапах обучения грамоте школьник всегда проговаривает то слово, которое подлежит записи: сначала вслух, затем вполголоса, далее проговаривание превращается в шепот и почти исчезает. Но уже при

сформированном навыке письма, оно все же сопровождается скрытым проговариванием про себя. Ведь проговаривание помогает уточнить фонемы, подлежащие переводу в графемы, дифференцировать друг от друга близкие фонемы по артикуляционным и акустическим признакам.

При патологии артикуляционного аппарата, затруднён анализ звуков. Это мешает правильному письму, потому что из процесса письма «выпадает» четкое проговаривание, которое могло бы позволить уточнять звуковой состав слов, различать между собой близкие по акустическим и артикуляционным признакам звуки и с помощью этого подготовить услышанное слово к записи.

Процесс письма так же строится при участии различных психофизиологических механизмов. Рассмотрим значение каждого из ведущих анализаторов в процессе и письма.

Роль полноценного слухового анализатора в актах письма и чтения чрезвычайно важна. Для правильного письма обязательно наличие точно дифференцированной фонемы и прочной ее связи с буквой (графемой). Во всех случаях, когда фонематический слух ребенка оказывается нарушенным, страдают чтение и особенно письмо. Ребенок, не имея возможности на слух продифференцировать диктуемый звук или выделить серию звуков, записывает слышимое случайными буквами. В письме такого ребенка часто наблюдаются смешения близко звучащих фонем, пропуски и перестановки. Характерные затруднения при обучении письму и своеобразные ошибки в письме у учеников массовой школы часто бывают связаны именно с дефектами акустического анализа и синтеза.

Акустический анализатор тесно связан с двигательным и речедвигательным (кинестетическим) анализатором, именно поэтому он очень важен в произвольных актах. Нарушение функций двигательного анализатора приводит к тому, что развивается патологическая инертность при формировании двигательных рефлексов, что сказывается на формировании самого письма и его навыков.

Письмо не только узкомоторный акт, связанный с движением руки, но это выражение устной речи.

В процессе письма звуковой состав записываемого слова нуждается в уточнении. Это уточнение осуществляется при помощи проговаривания записываемого слова.

О связи развития слухового восприятия речи и речевых движений писал И. М. Сеченов: «слуховые ощущения имеют перед другими то преимущество, что они уже в раннем детстве ассоциируются самым тесным образом с мышечными движениями в груди, гортани, языке, губах, т.е. с ощущениями при собственном разговоре. На этом основании слуховая память подкрепляется еще памятью осязательной»[41]. Иными словами, мышечное ощущение не только обогащает и уточняет чувственные знания, но и входит в их состав в качестве активного компонента.

Данной концепции вполне созвучны высказывания И. П. Павлова. Он указывал на то, что кинестетические раздражения, идущие от речевых органов в кору головного мозга, постоянно связаны со слуховыми, что они уточняют и обостряют слух[32].

Роль кинестетического компонента в развитии фонематического восприятия подчеркивается в исследованиях не только физиологов, но и лингвистов, Н. И. Жинкин, Бодуэн де Куртенэ отмечали, что процесс фонематического анализа слов осуществляется при участии не только слухового, но и двигательного анализаторов[38].

Изучение вопроса о функциональном взаимодействии речедвигательного и речеслухового анализаторов в процессе формирования устной речи посвящены труды А. Н. Гвоздева, Н. Х. Швачкина, В. И. Бельтюкова и др. исследователей. Функция слухового анализатора формируется у ребенка значительно раньше, чем функция речедвигательного анализатора: прежде, чем звуки появятся в речи, они должны быть дифференцированы на слух. В дальнейшем соотношение между звуком и артикуляцией в норме меняется: артикуляция становится произвольной, соответствующая звуковому выражению[36,38].

О функциональном единстве речевосприятия и речепроизводства упоминается в работах известного лингвиста А. А. Леонтьева: «...речевой, фонематический слух требует обязательного участия звукопроизводящего механизма, в данном случае артикуляционного аппарата, в результате чего между слуховым и речедвигательным анализаторами устанавливается прочная функциональная связь»[22].

Таким образом, ученые считают, что восприятие звуков речи и их произношение – это два взаимосвязанных и взаимообусловленных процесса, уточняющих и дополняющих друг друга.

По мнению А. Р. Лурия указывает на значение артикуляции в формировании письменной речи. Выясняя, какую роль в процессе письма играют речевые кинестезии он пришел к заключению, что проговаривание записываемого слова является не просто «аккомпанементом» письма, но и существенной его частью: «такое проговаривание позволяет уточнить подлежащие написанию звуки, отделить близкие звуки друг от друга и превратить недостаточно ясные звуковые нюансы в четкие фонемы»[21].

В ходе наблюдений за обучающимися Л. К. Назарова выявила, что важную роль играет проговаривание в письме. Обучающиеся никогда не пишут молча, они проговаривают слова первоначально вслух, после в пол голоса, затем шепотом и только потом внутри себя. Если запретить процесс проговаривания при письме, то это приведет к его ухудшению, численность ошибок увеличивается.

Кроме в психофизиологическую основу письма, как и чтения, включается в работу моторный анализатор. Его формирование происходит при работе всех психофизиологических компонентов, кроме того, когда сформирован опыт звукового обобщения и морфологического анализа, так считали А. Р. Лурия и Р. Е. Левина.

При написании слога в тетради, обучающиеся должны правильно взять и держать ручку, правильно расположить перед собой тетрадь, произнести записываемый слог, при этом деля его на составляющие элементы, т.е. выполнить звуковой анализ, обозначить получившейся звук – буквой, при

этом запомнить и удержать порядок этих букв, после чего записать в тетради, правильно и точно располагая элементы графемы и их соединении в линейках строки.

При неполноценности зрительного восприятия, возникают препятствия быстрого запоминания четких графических образов букв, дифференциации их со сходными графемами, возникают трудности при установлении соответствия печатных и письменных, прописных и строчных вариантов букв.

На начальных этапах развития навыков письма, главную роль играет сформированность двигательных операций. Если нарушена или отсутствует общая моторная координация действий, которая проявляется при движении мышц рук, то это препятствует формированию навыка письма, кроме того возникают трудности при выработке каллиграфических навыков у обучающихся. Мышечная напряженность кисти руки, сопутствующие движения шеи, головы, усиливающийся тремор быстро истощают нервные и физические силы детей, приводят к снижению внимания и появлению ошибок в начертании букв, в соединении одной графемы с другой и др.

Кроме общих недостатков, которые следует учитывать при организации обучения детей грамоте, наблюдаются типологические и индивидуальные особенности, свойственные группам учащихся или отдельным ученикам.

У обучающихся встречаются недостатки зрительно-пространственной ориентировки, такие дети не усваивают конфигурацию букв или зеркально передают на письме изображения графем; со стойким снижением работоспособности, низким уровнем мыслительной деятельности. Все это приводит к трудностям при усвоении навыков письма.

Именно поэтому в работе с такими детьми необходимо применять различные приемы, которые будут направлены на коррекцию недостатков, которые будут ориентированы на длительные сроки работы. При этом сочетание различных подходов в работе, как фронтальных или



индивидуальных приведет к успешному выполнению программных требований.

Исследуя нарушение письма у обучающихся с умственной отсталостью можно сказать, что данная категория детей имеют нарушения в структурах основных операций, которые лежат в основе письма, имеет недостаточность развития слухового контроля речи при фонемных распознаваниях звукового состава слов (и во внешнем и во внутреннем плане), имеют неполноценность зрительного и кинестетического контроля, при записи слов и предложений. Все эти нарушения обусловлены тем, что организация психической деятельности во время процесса письма, характеризуется трудностью координации всех операций письма и его задач, которые стоят перед ребенком, возникают трудности при распределении внимания между ними, возникает невозможность синхронного выполнения и переключения с операции на другую. Таким образом, нарушение деятельности анализаторов и психических процессов приводит к неполноценности психофизиологической базы формирования речи.

Анализ возрастных особенностей показал, что психофизиологические особенности обучающихся играют важную роль в процессе обучения и усвоения письменной речи на разных этапах.

### **1.3. Клинико-психолого-педагогическая характеристика умственно отсталых школьников**

Для того чтобы правильно организовать логопедическую работу по преодолению нарушений письма у умственно отсталых школьников, педагогам необходимо знать психофизиологические и психические особенности личности таких учащихся, природу и суть их дефекта. Рассмотрим клинико-психолого-педагогическую характеристику детей с умственной отсталостью.

Изучением данного аспекта занимались В. В. Воронкова, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева.

Дети с умственной отсталостью представляют собой одну из самых многочисленных групп детей с ограниченными возможностями здоровья. Понятием «умственная отсталость» объединены многочисленные и разнообразные формы патологии, проявляющиеся в наибольшей мере в нарушении развития умственной деятельности. Разные формы умственной отсталости различаются по этиологии, патогенезу, клиническим проявлениям, степени выраженности, по времени возникновения и особенностям течения.

Термин «умственная отсталость» в отечественной коррекционной педагогике обозначается как стойко выраженное снижение познавательной деятельности ребенка, возникшее на основе органического поражения центральной нервной системы. Степень поражения ЦНС может быть различной по тяжести, локализации и по времени наступления.

Различная структура дефекта вызывает различные формы умственной отсталости. Наиболее многочисленную группу среди умственно отсталых детей составляют дети-олигофрены.

Олигофрения (от греч. *oligos* – малый, *phren* – ум) - это особая форма психического недоразвития, выражающая в стойком снижении познавательной деятельности у детей вследствие физического поражения коры головного мозга в перинатальный и ранний постнатальный периоды.

Выделяется три степени олигофрении:

- олигофрения в степени дебильности - относительно легкая, неглубокая умственная отсталость;
- олигофрения в степени имбецильности - глубокая умственная отсталость;
- олигофрения в степени идиотии - наиболее тяжелая, глубокая умственная отсталость [4].

Дебильность (от лат. *debilis*-слабый. Термин предложен в сер. XIXв. франц. психиатром Лезажем) - это наиболее легкая и встречаемая (по

сравнению с имбецильностью и идиотией) степень олигофрении (IQ=50-70. IQ - от англ. Intelligence Quotient, то есть "интеллектуальный коэффициент" (или "коэффициент интеллектуальности"). Данное понятие введено в 1905г. франц. психологом Бине А. и врачом Симоном Т. с целью более точной характеристики степени умственного развития человека. В настоящее время данный коэффициент определяется на основе тестирования по методике Векслера Д.). При отсутствииотягчающих интеллектуальную недостаточность расстройств, раннем начале педагогических мероприятий коррекционного характера, социокультурный прогноз в отношении детей - дебилов благоприятен. Они овладевают несложной профессией, что помогает им адаптироваться в обществе и вести самостоятельную жизнь.

Имбецильность (от лат. imbecillus-незначительный. Термин предложен франц. психиатром Бурневилем Д. в конце XIXв.) является более тяжелой (по сравнению с дебильностью) степенью олигофрении (IQ=20-49), при которой отчетливо выявляются нарушения психофизического развития, могут наблюдаться аномалии в строении черепа. Глубокие нарушения восприятия, памяти, мышления, коммуникативной функции речи, моторики, эмоционально-волевой сферы не позволяют таким детям в большинстве случаев обучаться даже в специальной образовательной коррекционной школе, школе-интернате. Основным типом мыслительной деятельности является наглядно-практический. Словарный запас по сравнению с дебилами 12 резко количественно и качественно ограничен. Они неплохо усваивают названия предметов, которые их окружают, и наиболее употребительные слова и выражения. Почти у всех наблюдаются дефекты речи (шепелявость, косноязычие, заикание и др.). Часть детей-имбецилов может овладеть определенными знаниями, умениями и навыками в объеме специально разработанной для них программы.

Идиотия (от лат. idioteia-невежество. Термин предложен франц. психиатром Эскиролем Ж.-Э.-Д. в нач. XIXв.) - это наиболее глубокая степень олигофрении (IQ=менее 20), которая характеризуется нарушением психического и физического развития, эндокринными расстройствами,

выраженными деформациями в строении черепа и скелета. У многих детей-идиотов отмечаются расстройства стояния и ходьбы, иногда наблюдаются стереотипные ритмические движения. Характерны нарушения моторики (особенно мелкой), координации движений и праксиса, ориентировки в пространстве; часто эти нарушения настолько тяжелы, что вынуждают детей с олигофренией в степени идиотии к лежащему образу жизни. При выраженной форме заболевания дети ведут чисто вегетативный образ жизни, речь может ограничиваться криком или нечленораздельным бормотанием. Осмысление окружающего недоступно, навыки самообслуживания, не формируются [8, с. 40]. Наиболее многочисленной, перспективной и изученной группой умственно отсталых детей являются дети с легкой и умеренной степенью умственной отсталости.

Различные патогенные факторы, как эндогенные, экзогенные, так и смешанные, могут вызывать изменения в головном мозге, которые характеризуются сходными клиническими проявлениями заболевания.

Одна из основных причин олигофрении – это время воздействия патогенного фактора, его локализация, обширность поражения и резистентность организма.

Этиологические факторы олигофрении:

1. Эндогенные (наследственные);
2. Экзогенные (воздействие различных химических препаратов и т.д.);
3. Смешанный характер олигофрении.

Клинические формы олигофрении, установленные по признаку этиологии, определены в три группы.

I группа – олигофрении, обусловленные наследственными факторами. К ним относятся микроцефалия, заболевания, обусловленные нарушениями обмена веществ (фенилкетонурия, гомодистеинурия, галактоземия, синдром Морфана, гаргоилизм, синдром Лоуренса), олигофрении, вызванные хромосомными абберациями (болезнь Дауна, синдром Шерешевского – Тернера, синдром Клайнфелтера).

Ко II группе олигофрении относятся заболевания, вызванные поражением зародыша и плода. Причины нарушений развития зародыша могут быть различны. Это – олигофрения инфекционного происхождения, врожденный сифилис, токсоплазмоз, листериоз.

III группа – олигофрении, развившиеся в результате воздействия вредных факторов перинатального периода и первых трех лет жизни. К этой группе относятся гемолитическая болезнь, атипичные олигофрении (краниостеноз, олигофрения, сочетающаяся с детским церебральным параличом); олигофрении, вызванные асфиксией плода; олигофрении, обусловленные ранними постнатальными инфекциями.

Существует несколько классификаций умственной отсталости. Существует медицинская классификация умственной отсталости - «Международная классификация болезней» (МКБ-10) от 1992 года, которая в разделе / -F70/ «Умственная отсталость» рекомендует использовать следующие рубрики:

1. Легкая степень умственной отсталости (F70);
2. Умеренная умственная отсталость (F71);
3. Умственная отсталость тяжелая (F72);
4. Глубокая умственная отсталость. (F73).

Существует классификация форм олигофрении, предложенная Г. Е. Сухаревой.

1. Олигофрения эндогенной природы:
  - истинная микроцефалия;
  - болезнь Дауна, синдром Шерешевского – Тернера, синдром Клайнфелтера и др.;
  - ксеродермические формы (синдром Рада);
  - энзимопатические формы, обусловленные нарушениями белкового, углеводного, липидного и других видов обмена – фенилкетонурия, галактоземия, гаргоилизм и др.;
  - мутагенное поражение генеративных клеток родителей (ионизирующая радиация, химические вещества и др.).

2. Эмбриопатии и фетопатии:

- олигофрения, обусловленная вирусными инфекциями (краснуха беременных, грипп, вирусный гепатит);
- олигофрения, обусловленная токсоплазмозом;
- олигофрения, обусловленная врожденным сифилисом;
- олигофрения, вызванная гормональными нарушениями и другими эндогенными и экзогенными токсическими факторами.

3. Олигофрении, вызванные вредными факторами, действующими во время родов, в ранний период и первых трех лет жизни ребенка:

- олигофрения, возникшая вследствие асфиксии плода и родовой травмы;
- олигофрения, вызванная в детстве (до 3 лет) инфекциями и черепно-мозговыми травмами;
- атипичная олигофрения, обусловленная гидроцефалией, сочетание с детским церебральным параличом, тяжелые нарушения сенсорных функций.

Кроме того, классификацию форм олигофрении предложила и М. С. Певзнер.

М. С. Певзнер выделила следующие формы олигофрении:

1. Неосложненная форма олигофрении;
2. Олигофрения, осложненная нарушениями нейродинамических процессов;
3. Олигофрения с психопатоподобными формами поведения;
4. Олигофрения, сопровождающаяся нарушениями работы различных анализаторов;
5. Олигофрения с выраженной лобной недостаточностью.

1. Неосложненная форма олигофрении.

Неосложненная форма олигофрении характеризуется диффузным поражением головного мозга. Сопровождается уравновешенностью нервных процессов, грубые поражения в пределах того или иного коркового анализатора отсутствуют. Не наблюдается психомоторной

расторможенности, аффективных расстройств, патологии влечений, судорожных припадков. Сохранена целенаправленность действий. Дети обычно спокойные, дисциплинированные, их довольно легко организовать. В зависимости от степени интеллектуального недоразвития различны личностные особенности, уровень достижений в интеллектуальной и трудовой деятельности, работоспособность. Дети довольно быстро адаптируются в условиях школы. Данная группа детей эмоционально привязана к членам семьи, сверстникам, учителям. Они могут помочь родственникам по дому, огорчаются при неудачах, радуются успехам в школе. В эмоциональной сфере достаточно сохранены. Это помогает ориентировке в окружающем мире, а также способствует усвоению определенных навыков поведения.

Если у ребенка наблюдается олигофрения в степени дебильности, достаточно сохранна эмоциональная сфера, ребенок способен учитывать элементарные ситуации, то умственная отсталость у такого рода детей диагностируется лишь при поступлении в массовую школу или после безуспешного пребывания в ней в течение одного года (иногда двух).

Дети с неосложненной формой олигофрении в степени дебильности при обучении овладевают предусмотренными программой знаниями, умениями, навыками.

## 2. Олигофрения, осложненная нейродинамическими расстройствами.

При данной олигофрении интеллектуальное недоразвитие сочетается с явлениями нарушения процессов активного возбуждения или торможения. У детей с преобладанием процессов активного возбуждения психическое развитие в целом страдает от двигательной расторможенности, отвлекаемости, повышенной импульсивности, а также аффективной неуравновешенности. Такие дети неусидчивы, часто отвлекаются, непослушны, конфликтны, на замечания взрослых не обращают внимания. В процессе коррекционного обучения возбудимые дети становятся более трудоспособными. Данная группа детей достаточно социально адаптируется в обществе. Иногда конфликты возникают по мелким поводам.

Дети с преобладанием процессов торможения вялые, замедленные, инертные. Эта замедленность проявляется в снижении работоспособности, в низкой продуктивности. У таких детей слабо проявляется интерес ко всему новому, они безразличны в учебной деятельности, психические процессы инертны. Учебный материал запоминают плохо. Они не успевают за одноклассниками. Им требуется больше, чем другим, времени на организацию своей деятельности. У подобных детей свой темп работы, торопить в работе их не нужно. С трудом идет переключение с одного вида деятельности на другой. В деятельности проявляется подражание.

3. Олигофрения, осложненная психопатоподобными формами поведения.

При олигофрении, сопровождающейся психопатоподобными формами поведения, у детей наблюдается резкое нарушение эмоционально-волевой сферы, отмечается недоразвитие личностных качеств, снижение критического отношения как к себе, так и к окружающим их людям.

Подобный вид олигофрении наиболее типичен для лиц, перенесших тяжелые постнатальные инфекционные заболевания (менингит, энцефалит, менингоэнцефалит), а также черепно-мозговые травмы с вовлечением в болезненный процесс подкорковых образований.

Сочетание психического недоразвития с явлениями аффективной возбудимости, расторможенность влечений, проявляющаяся в склонности к воровству, бродяжничеству, прожорливости, повышенной сексуальности. Такие дети могут быть опасны в момент аффекта. Речь, исходящая от взрослых, не несет регулирующую функцию. Дети не могут выполнять правил поведения. Купировать аффективные состояния быстро не удастся. В тяжелых случаях применяют медикаментозные препараты. Если у ребенка вспышки агрессивного поведения частые, затяжные, то он выводится на домашнее обучение. Если опасности для окружающих нет, то обучение проводится в группе (классе).

4. Олигофрения, осложненная тяжелыми нарушениями функций лобных долей мозга.



При олигофрении, осложненной нарушениями функций лобных долей мозга, наблюдается грубое нарушение познавательной деятельности, целенаправленности деятельности. Одни дети вялые, двигательно заторможенные, пассивные. Другие дети расторможенные, импульсивные. В поведении детей проявляются несоциальные наклонности. Интеллектуальная недостаточность глубокая, достигает степени имбецильности, чувство такта, дистанции у них отсутствует. Биологические потребности (потребность в еде, сексуальность) повышены. Наблюдается неадекватное восприятие окружающей действительности. Речь своеобразна. Сопровождается произнесением штампов, бездумно повторяются чужие высказывания, смысл речи до конца не понимается. Наблюдается грубое недоразвитие личности. Больные не критичны к себе, к ситуации, в которой они находятся. Отсутствует чувство страха, обиды, стеснительности не бывает.

5. Олигофрения, осложненная нарушениями в системе отдельных анализаторов.

Наличие у ребенка сложного дефекта очень резко замедляет и изменяет ход его интеллектуального и физического развития. Снижается процент коррекции его недостатков. Наличие умственной отсталости у глухих и слабослышащих составляет примерно 10%, а среди слепых и слабовидящих примерно в два раза больше.

При данном виде олигофрении, общее недоразвитие мозга сочетается с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, недоразвитием речевых систем.

К этиологическим факторам данного вида олигофрении относят генетические формы, связанные с нарушениями обмена, внутриутробного развития плода, а также асфиксии новорожденных, родовые травмы, ранние постнатальные поражения.

На всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Известно, что при интеллектуальных

нарушениях оказывается дефектной уже первая ступень познания - восприятие. Часто «живое созерцание» умственно отсталых страдает из-за снижения у них слуха, зрения, недоразвития речи. Но и в тех случаях, когда анализаторы сохранны, восприятие этих детей отличается рядом особенностей. Главным недостатком является нарушение обобщенности восприятия, отмечается его замедленный темп по сравнению с нормальными детьми. Восприятие их отличается и меньшей дифференцированностью. Эти особенности при обучении проявляются в замедленном темпе узнавания, а также в том, что учащиеся часто путают графически сходные буквы, цифры, предметы, сходные по звучанию буквы, слова и т. п. Отмечается также узость объема восприятия. Умственно отсталые школьники выхватывают отдельные части в обозреваемом объекте, в прослушанном тексте, не видя и не слыша иногда важный для общего понимания материал. Кроме того, характерным является нарушение избирательности. Все отмеченные недостатки восприятия протекают на фоне недостаточной активности этого процесса, в результате чего снижается возможность дальнейшего понимания материала. Для умственно отсталых детей характерны трудности восприятия пространства и времени, что мешает им ориентироваться в окружающем.

Мышление является главным инструментом познания. Оно протекает в форме таких операций, как анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция, конкретизация. Все эти операции у умственно отсталых недостаточно сформированы и имеют своеобразные черты.

Отличительной чертой мышления умственно отсталых является не критичность, невозможность самостоятельно оценить свою работу. Для всех умственно отсталых детей характерны сниженная активность мыслительных процессов и слабая регулирующая роль мышления. Умственно отсталые обычно начинают выполнять работу, не дослушав инструкции, не поняв цели задания, без внутреннего плана действия.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти. Основные процессы памяти - запоминание, сохранение и воспроизведение - у детей с нарушениями

интеллекта имеют специфические особенности, так как формируются в условиях аномального развития. Они лучше запоминают внешние, иногда случайные признаки, зрительно воспринимаемые. Труднее ими осознаются и запоминаются внутренние логические связи. У таких обучающихся позже, чем у нормальных сверстников, формируется произвольное запоминание. Как отмечают Л.В. Занков, В.Г. Петрова, слабость памяти умственно отсталых не только в трудностях получения и сохранения, но главным образом в её воспроизведении, и в этом их главное отличие от детей с нормальным интеллектом. Воспроизведение - процесс очень сложный, требующий большой волевой активности и целенаправленности. Из-за непонимания логики событий воспроизведение умственно отсталых обучающихся носит бессистемный характер. Незрелость восприятия, неумение пользоваться приёмами запоминания и припоминания приводит детей с интеллектуальной недостаточностью к ошибкам при воспроизведении. Необходимо указать и на такую особенность памяти, как эпизодическая забывчивость. Она связана с переутомлением нервной системы из-за общей её слабости. У умственно отсталых детей чаще, чем у их нормальных сверстников, наступает состояние охранительного торможения.

У детей с нарушениями интеллекта отмечаются и трудности в воспроизведении образов. Недифференцированность, фрагментарность, уподобление образов и иные нарушения представлений отрицательно влияют на развитие познавательной деятельности умственно отсталых.

У умственно отсталых детей более, чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При у.о. сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона.

Наряду с указанными особенностями психических процессов у умственно отсталых отмечаются недостатки в развитии речевой деятельности. Общее нарушение интеллектуальной деятельности, нередко

осложненное недоразвитием речеслухового и речедвигательного анализаторов, приводит к значительным затруднениям в овладении речью. Для нормальной речевой деятельности необходимо согласованное функционирование всего головного мозга и других отделов нервной системы. Между тем у школьников с нарушением интеллекта отмечается органическое поражение коры головного мозга, что приводит к возникновению разнообразных речевых расстройств. В связи с медленно развивающимися дифференцированными условными связями в области речеслухового анализатора такие дети долго не различают звуки речи, не разграничивают слова, произносимые окружающими, недостаточно точно и четко воспринимают речь окружающих.

Развитие моторики, в том числе и речевой, у детей с нарушением интеллекта, протекает замедленно. Как слуховой, так и кинестетический контроль за речевыми движениями оказывается неточным.

Нарушение речи детей данной категории носит системный характер. У них оказываются несформированными все операции речевой деятельности. Отмечаются слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении; нарушено программирование речевой деятельности, создание внутренних программ речевых действий, реализация речевой программы контроля за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом, его соответствие мотиву и цели речевой деятельности. Нарушаются все компоненты речи: ее фонетико-фонематическая сторона, лексика, грамматический строй.

## ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 1

Для того чтобы ребенок научился писать, он должен быть подготовлен в практическом плане еще до начала обучения. Он должен овладеть такими психологическими компонентами: как звуковой анализ состава слова; соотнесения выделенного звука с буквой, т.е. должен зрительно представить себе начертание буквы; далее зрительное представление буквы перевести в

графическое начертание; должен овладеть операциями по грамматическому и морфологическому анализу. Должны быть сформированы все анализаторные системы. Речедвигательный анализатор играет большую роль в развитии фонематического слуха, уточняет операции по звуковому составу слова, позволяет сохранить последовательность звуков в слове, удержать в памяти то, что предстоит записать, осуществляет физиологическую готовность руки к письму. Речеслуховой анализатор осуществляет анализ звукового состава слова, преобразует слышимые звуки в определенную последовательность.

Теоретический анализ научной литературы позволяет сделать вывод о том, что у умственно отсталых школьников на фоне выраженного снижения познавательной деятельности наблюдаются стойкие нарушения речевых компонентов: звукопроизношения; фонематического слуха и фонематического восприятия; лексического и грамматического строя речи, что приводит к серьезным нарушениям письма.

Характер ошибок в процессе письма разнообразен: замены, пропуски согласных и гласных, пропуски слогов и частей слова, перестановки, добавления, раздельное написание частей слова, структурные аграмматизмы и др.

Особенности развития детей данной группы указывают на необходимость специального систематического обучения, направленного на преодоление дефектов звукопроизношения, фонематических процессов, лексического и грамматического компонента речи, моторной сферы, специфических ошибок письма.

## ГЛАВА 2. КОНСТАТИРУЮЩИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И МЕТОДИКИ ЕГО ПРОВЕДЕНИЯ

### **2.1. Методика обследования моторной сферы у умственно отсталых школьников**

При обследовании моторной сферы, выделены следующие направления работы:

- 1) Обследование состояния общей моторики;
- 2) Обследование общей моторики пальцев рук;
- 3) Обследование состояния органов артикуляционного аппарата.

#### ***Обследование состояния общей моторики***

При обследовании состояния общей моторики были взяты задания направленные на исследование:

- 1) Статической координации движений;
- 2) Динамической координации движений;
- 3) Ритмического чувства.

Все задания, которые предлагались учащимся, были продемонстрированы логопедом, а так же была дана словесная инструкция к выполнению данных упражнений.

Задания (приложение № 1)

При оценивании выполнения заданий были использованы следующие параметры:

1. «1 балл» – не справился (-лась) с заданиями;
2. «2 балла» – допустил(а) 2-3 недочета;
3. «3 балла» – предложенные задания выполнил(а) верно.

При исследовании *статической организации* движений учитывались следующие недочеты:

1. Неловкое, напряженное удержание позы, когда ребенок раскачивается из стороны в сторону;
2. При удержании позы, ребенок помогает себе балансированием руками, головой, туловищем;
3. Схождение с места или рывки в стороны;
4. Касание пола другой ногой, падает, открывает глаза;
5. Отказ ребенка от выполнения пробы;
6. Невыполнение задания по причине непонимания инструкции.

При исследовании *динамической организации* движений учащихся, учитывались следующие недочеты:

1. Неуверенность и напряженность ребенка при выполнении задания;
2. Не правильное чередование шага и хлопка;
3. Выполнение упражнения с напряжением, раскачиванием;
4. Помощь ребенка во время задания балансированием руками и туловищем;
5. Опора на всю ступню;
6. Невыполнение задания по причине непонимания инструкции.

При исследовании *ритмического чувства* учащихся, недочетами считались:

1. Допускаемые ошибки (неточности) при воспроизведении ритмического рисунка учащимся: повтор в ускоренном или замедленном темпе по сравнению с образцом;

2. Нарушение количества элементов в данном ритмическом рисунке;
3. Невыполнение задания по причине непонимания инструкции.

*Таблица 1*

***Результаты обследования общей моторики***

Испытуемые	Статическая организация движений		Динамическая организация движений		Ритмическое чувство		Средний балл
	1 з.	2 з.	1 з.	2 з.	1 з.	2 з.	
Ксения Ф.	2	1	2	1	1	1	1,3
Михаил Е.	2	2	2	1	1	1	1,5
Дмитрий Е.	1	2	1	1	1	1	1,1
Марина П.	1	1	2	2	1	1	1,3
Григорий П.	2	1	2	1	1	1	1,3
Настя О.	2	2	1	2	1	1	1,5
Лена Г.	2	2	1	2	1	1	1,5
Иван Ж.	1	2	2	2	1	1	1,5
Иван П.	2	1	1	1	1	1	1,1
Дмитрий К.	1	1	2	1	1	1	1,1
Средний балл	1,6	1,5	1,6	1,4	1	1	

В результате исследования статической координации движений выяснилось, что у обследуемых детей наиболее страдает ритмическое чувство (недочеты допущены: 1 задание- 100% детей, 2 задание- 100%), при исследовании статической организации движения (недочеты допущены: 1 задание- 100%, 2 задание- 100 % детей), не менее страдает и динамическая организация движений (недочеты допущены в 100% в двух заданиях). На основании показателей таблицы можно сделать вывод о том, у 100 % испытуемых отмечается нарушения состояния общей моторики, наиболее выраженные нарушения общей моторики в 30 % -Дмитрия Е., Ивана П., Дмитрия К.

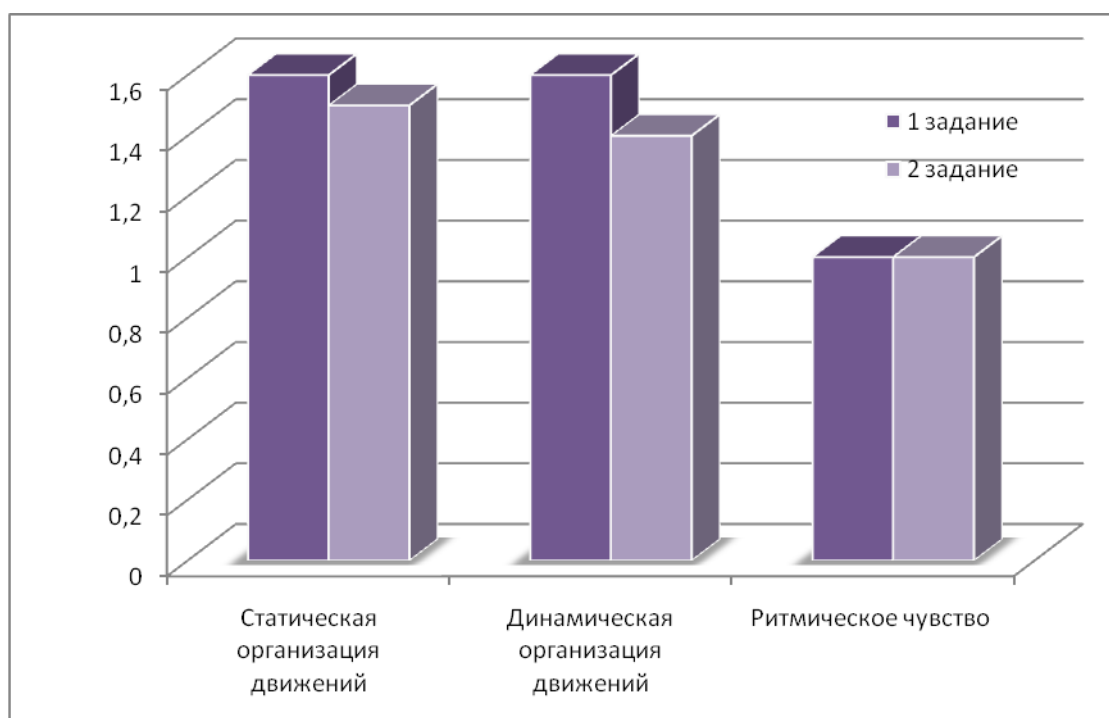


Можно отметить, что при выполнении задания на исследование статической координации движения отмечалось напряженность позы, с раскачиванием туловища из стороны в сторону у всех детей. При исследовании ритмического чувства, дети не смогли с первого раза правильно повторить за логопедом ритмический рисунок, вставляли или пропускали элементы.

Обучающиеся допустили неточности в каждом задании, что проявлялось в напряженности позы, балансируя туловищем и руками, путаницей чередования шага и хлопка, при прохождении проб на исследование ритмического чувства дети не смогли в верном порядке повторить ритмический рисунок, замедляя темп.

При исследовании статической и динамической организации движений, у обучающихся отмечалось скованность, напряженность позы, а так же приседая, вопреки инструкциям, большинство опирались на всю ступню.

Необходимо отметить, что каждый ребенок при выполнении предложенного задания, либо отказывался выполнять его, либо (чаще) ребенок не понимал инструкцию педагога в связи с его особенностями развития.



### *Рис.1 Результаты обследования общей моторики*

Из представленных результатов, можно сделать вывод, что трудности у детей возникли при выполнении 1 и 2 проб на ритмическое чувство. Все испытуемые показали низкие результаты. Значительные трудности возникли у обучающихся при выполнении заданий на статическую и динамическую организацию движений.

#### **Обследование мелкой моторики**

Предлагаемые задания учащимся были направлены на обследование:

- 1) Статической организации движений;
- 2) Динамической организации движений.

Все задания, предлагаемые учащимся показывались педагогом, а затем проговаривалась словесная инструкция.

Задания (приложение № 1)

При проведении обследования были представлены следующие параметры оценивания:

1. «1 балл» – не справился (-лась) с заданиями;
2. «2 балла» – допустил (а) 2-3 недочета;
3. «3 балла» – предложенные задания выполнил (а) верно.

При выполнении предложенных упражнений, считались следующие недочеты:

1. Напряженность, скованность движений;
2. Нарушение темпа выполнения (под счет логопеда);
3. Нарушения переключения от одного движения к другому;
4. Наличие синкенизий, гиперкинезов;
5. Невозможность удержания созданной позы.
6. Невыполнение задания по причине непонимания инструкции.

*Таблица 2*

#### **Результаты обследования мелкой моторики**

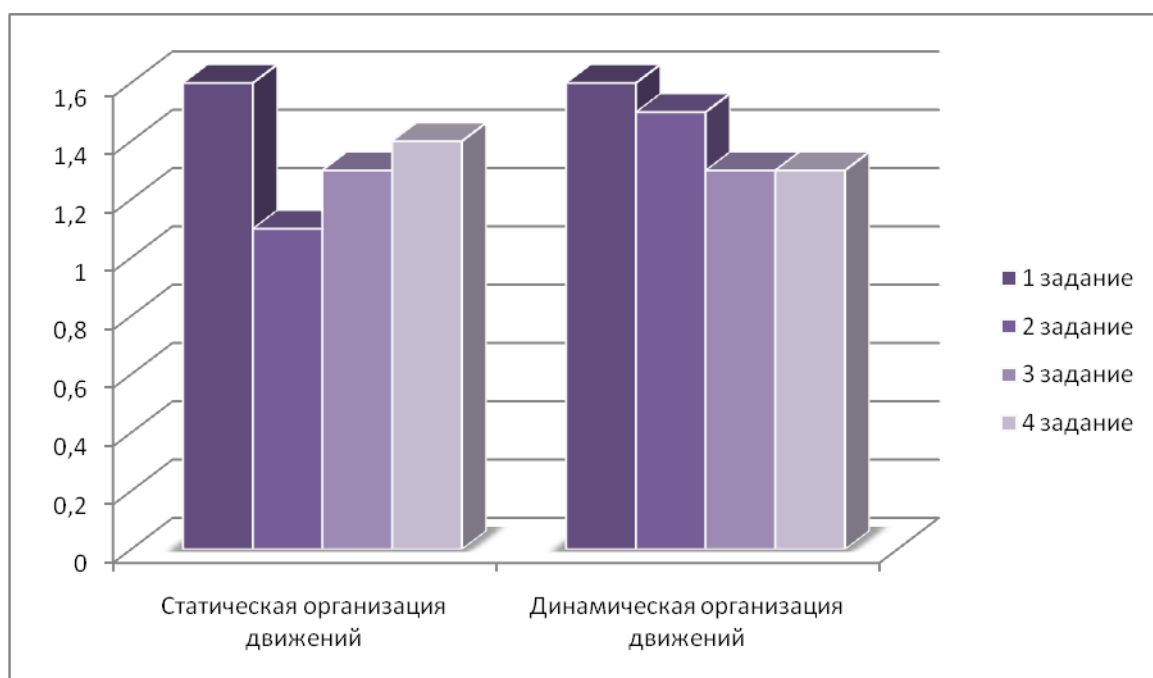
Испытуемые	Статическая организация движений	Динамическая организация движений	С.б.
------------	----------------------------------	-----------------------------------	------

	1 з.	2 з.	3 з.	4 з.	1 з.	2 з.	3 з.	4 з.	
<b>Ксения Ф.</b>	1	1	2	2	2	2	1	1	1,5
<b>Михаил Е.</b>	2	1	2	1	2	1	1	2	1,5
<b>Дмитрий Е.</b>	2	1	1	2	1	1	1	1	1,2
<b>Марина П.</b>	1	1	1	2	2	2	1	1	1,3
<b>Григорий П.</b>	2	1	1	1	2	1	1	2	1,3
<b>Настя О.</b>	2	1	1	1	1	1	2	2	1,3
<b>Лена Г.</b>	2	1	2	2	2	2	1	1	1,6
<b>Иван Ж.</b>	1	2	1	1	2	1	2	1	1,3
<b>Иван П.</b>	1	1	1	1	1	2	1	1	1,1
<b>Дмитрий К.</b>	2	1	1	1	1	2	1	1	1,2
<b>Средний балл</b>	<b>1,6</b>	<b>1,1</b>	<b>1,3</b>	<b>1,4</b>	<b>1,6</b>	<b>1,5</b>	<b>1,3</b>	<b>1,3</b>	

В результате исследования статической организации движений, можно сделать вывод о том, что у обучающихся в большей степени страдает динамическая организация произвольных движений моторики пальцев рук, во всех предложенных заданиях недочеты допустили – 100 % детей. Не менее страдает статическая организация движений, этому свидетельствует наличие выявленных ошибок у 100 % обучающихся. Подводя итоги у каждого испытуемого можно сказать, что выраженные нарушения мелкой моторики наблюдается у следующих учащихся – Дмитрия Е., Ивана П., Дмитрия К. у которых отмечаются сложности в понимании задания и трудности в переключении с одного движения на другое.

Так же можно сделать вывод о том, что выраженные нарушения мелкой моторики встречаются у всех обучающихся, при выполнении заданий возникали трудности в переключении с одного движения на другое., а так же при выполнении наблюдалась скованность движений.

Необходимо отметить, что каждый ребенок при выполнении предложенного задания, либо отказывался выполнять его, либо (чаще) ребенок не понимал инструкцию педагога, в связи с особенностями развития.



*Рис.2 Обследование мелкой моторики*

По данным обследования можно сделать вывод, что трудности у обучающихся возникли при выполнении заданий, как на динамическую организацию движений, так и на статическую.

### ***Обследование моторики органов артикуляционного аппарата***

Предлагаемые задания учащимся были направлены на:

1. Обследование двигательных функций и динамической организации движений органов артикуляционного аппарата;
2. Обследование мимической мускулатуры.

### ***Обследование двигательных функций артикуляционного аппарата***

Все задания, предлагаемые показывались педагогом, а затем проговаривалась словесная инструкция.

Задания (приложение № 1)

При оценивании выполнения заданий были использованы следующие параметры:

1. «1 балл» – не справился(-лась) с заданиями;
2. «2 балла» – допустил(а) 2-3 недочета;
3. «3 балла» – предложенные задания выполнил(а) верно.

При выполнении предложенных упражнений, считались следующие недочеты:

1. Диапазон движений губ невелик;
2. Наличие содружественных движений;
3. Чрезмерное напряжение мышц;
4. Истощаемость движений;
5. Наличие тремора, саливации, гиперкинезов;
6. Активность участие правой и левой сторон губ;
7. Смыкание губ с одной стороны;
8. Движения языка имеют недостаточно точный диапазон;
9. Язык двигается неуклюже, всей массой, медленно, неточно;
10. Имеются отклонения языка в сторону;
11. Объем движений ограничен;
12. Малая активность небной занавески;
13. Отмечается сила и продолжительность выдоха;
14. Укороченный выдох;
15. Невыполнение задания по причине непонимания инструкции.

Таблица 3

**Результаты обследования двигательных функций  
артикуляционного аппарата**

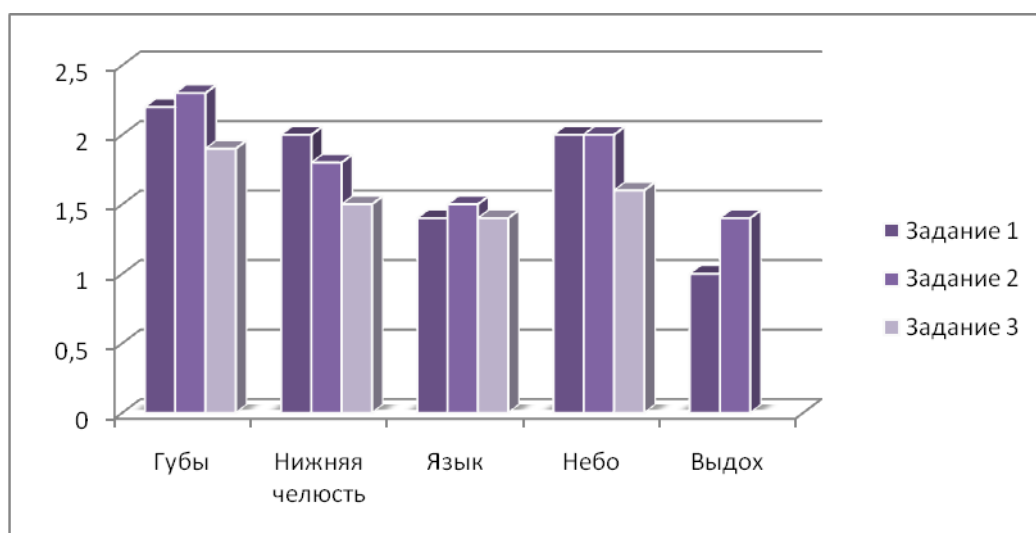
Испытуемые	Губы			Нижняя челюсть			Язык			Исследование двигательной функции мягкого неба			Продолжите льности и силы выдоха		С.б.
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	
Задания															
Ксения Ф.	3	2	2	2	2	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2
Михаил Е.	2	3	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1,9
Дмитрий Е.	2	2	1	2	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	1,5
Марина П.	3	2	2	2	2	2	1	2	1	3	2	2	2	2	2
Григорий П.	2	3	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	1	1,7
Настя О.	2	2	3	2	1	2	2	2	1	2	2	1	2	2	1,8
Лена Г.	3	3	2	3	2	2	2	1	2	1	2	2	2	1	2
Иван Ж.	2	2	2	2	1	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1,8
Иван П.	2	2	1	1	2	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1,5
Дмитрий К.	1	2	1	2	2	1	1	2	1	1	2	1	2	1	1,4
Средний балл	2,2	2,3	1,9	2	1,8	1,5	1,4	1,5	1,4	2	2	1,6	2	1,4	

По результатам исследования двигательных функций артикуляционного аппарата Дмитрий Е., Дмитрий К. при выполнении на исследование заданий двигательной функции губ чрезмерно напрягали мышцы, а у Ивана П. наблюдалось наличие тремора. При исследовании

двигательной функции челюсти все обучающиеся предложенные задания выполняли в недостаточном объеме. У всех детей при выполнении проб на исследовании двигательных функций языка наблюдался тремор, а так же наблюдалась саливация. У половины детей наблюдается укороченный выдохи слабая воздушная струя.

Таким образом, проанализировав результаты обучающихся, можно сделать вывод, что в большей степени страдают двигательные функции языка. В общем, по результатам обследования двигательных функций артикуляционного аппарата, отмечается наиболее серьезные нарушения по всем показателям у Дмитрия Е., Ивана П., Дмитрия К. В целом, исходя из результатов таблицы, можно прийти к выводу, что у всех детей нарушена артикуляционная моторика.

Так же необходимо отметить, что каждый ребенок при выполнении предложенного задания, либо отказывался выполнять его, либо (чаще) ребенок не понимал инструкцию педагога, в связи с особенностями развития.



*Рис. 3 Результаты обследования двигательных функций артикуляционного аппарата*

По результатам исследования, можно сделать вывод, о том, что большинство нарушений приходится на выполнение проб движений мышц языка, кроме того, движения мышц губ, челюсти, неба и силы выдоха страдают так же значительно.

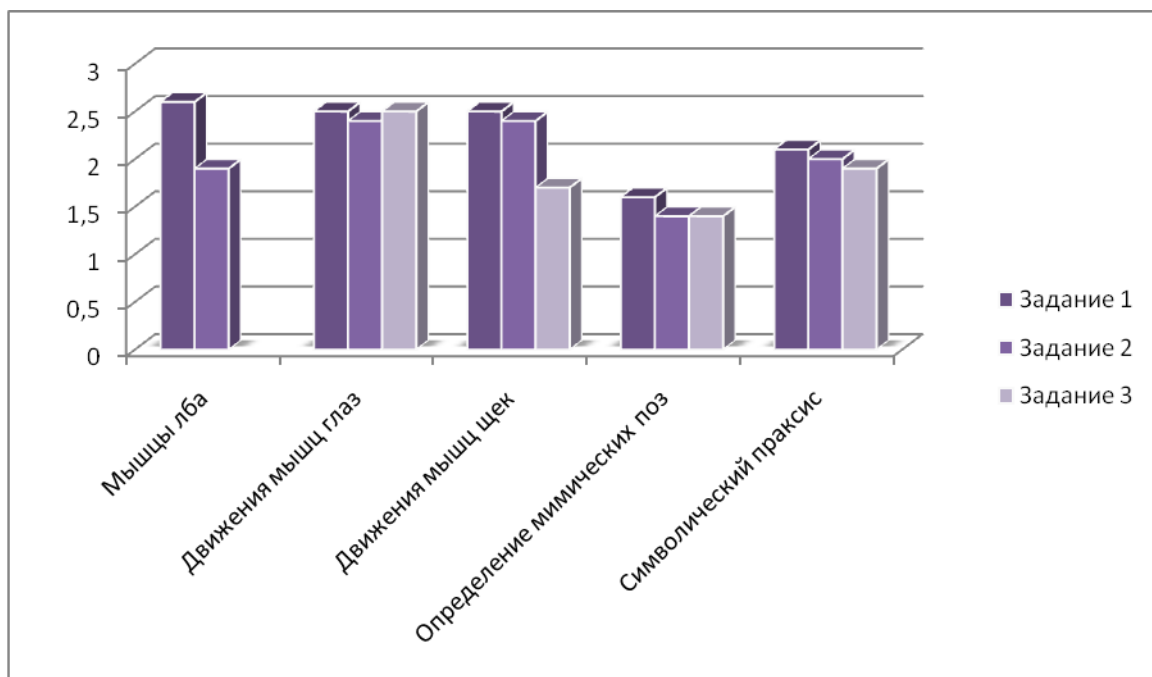
### ***Обследование мимической мускулатуры***

**Результаты обследования мимической мускулатуры**

Испытуемые	Мышцы лба		Движения мышц глаз			Движения мышц щек			Определение мимических поз			Символический праксис			С.б.
Задания	1	2	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3	
Ксения Ф.	3	2	2	2	2	3	3	2	2	2	2	3	3	2	2,3
Михаил Е.	3	2	3	2	2	3	2	2	2	1	2	2	2	2	2,1
Дмитрий Е.	3	3	2	2	2	2	2	2	1	2	1	3	2	3	2,1
Марина П.	2	1	2	3	3	2	3	2	1	1	2	3	3	2	2,1
Григорий П.	3	3	2	3	3	2	2	3	2	1	1	2	3	2	2,2
Настя О.	3	2	3	3	2	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2,1
Лена Г.	2	1	2	2	3	3	3	1	2	1	1	2	2	1	1,8
Иван Ж.	3	1	3	2	2	3	3	1	2	2	1	1	1	2	1,9
Иван П.	2	1	2	2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	2	1,5
Дмитрий К.	3	1	3	1	1	2	2	1	2	1	1	2	1	1	1,5
Средний балл	2,6	1,9	2,5	2,4	2,5	2,5	2,4	1,7	1,6	1,4	1,4	2,1	2	1,9	

При исследовании мимической мускулатуры Марина П., Лена Г., Иван П. «поднять брови» выполняли содружественные движения - щурили глаза. Дмитрию К. не удалось закрыть сначала правый глаз, а затем левый. У некоторых обучающихся при закрывании глаза появляются содружественные движения в виде открывания рта.

Таким образом, по результатам исследования, можно сделать вывод о том, что все параметры мимической мускулатуры сформированы на низком уровне. Наиболее нарушенными показателями являются – движения мышц лба и определение мимических поз. Самые низкие показатели отмечаются у Ивана П., Дмитрия К. У всех обучающихся при выполнении заданий отмечается: ограниченный объем движений, появление содружественных движений, саливации.



*Рис. 4 Результаты обследования мимической мускулатуры*

Из представленных данных, видно, что сильнее всего у обучающихся выражены нарушения мышц лба и при определении мимических поз.

## **2.2. Методика обследования звукопроизношения и просодической стороны речи у умственно отсталых школьников**

### ***Обследование звукопроизношения***

При оценивании выполнения заданий были использованы следующие параметры:

Задания (приложение № 2)



1. «1 балл» – страдает произношение свыше 3 звуков, либо звук отсутствует;
2. «2 балла» – страдает произношение 1-3 звуков;
3. «3 балла» – произношение звуков правильное.

Таблица 5

**Результаты обследования звукопроизношения**

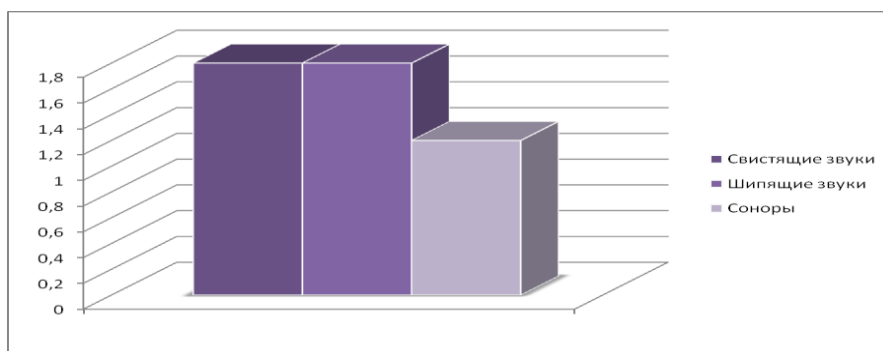
Испытуемые	Свистящие звуки	Шипящие звуки	Соноры	С.б.
<b>Ксения Ф.</b>	3	1 «ш,ж,ч,щ» – без подъема языка	1 «р,рь,л,ль – 0»	<b>1,3</b>
<b>Михаил Е.</b>	1 недифференцированное произношение свистящих – шипящих звуков	1 недифференцированное произношение свистящих – шипящих звуков	1 «р,рь – горловое произношение, л, – 0»	<b>1</b>
<b>Дмитрий Е.</b>	1 «с, з» с призвуком «ф, в»	2 боковой сигматизм	1 «р,рь,л,ль – 0»	<b>1,3</b>
<b>Марина П.</b>	3	3	2 «р,рь» – горловое произношение	<b>2</b>
<b>Григорий П.</b>	1 «с, з, ц» - межзубное произношение	1 «ш,ж,ч,щ» – без подъема языка	1 «р,рь,л,ль – 0»	<b>1,3</b>
<b>Настя О.</b>	3	3	2 «р,рь» – велярный	<b>2</b>
<b>Лена Г.</b>	2 «ц» - сь	3	1 «р,рь – горловое произношение, л, – 0»	<b>1,5</b>
<b>Иван Ж.</b>	2 «ц» - сь, «ч» - щ	2 боковой сигматизм	1 «р,рь – горловое произношение, л, – 0»	<b>1,2</b>
<b>Иван П.</b>	1 недифференцированное произношение свистящих – шипящих звуков	1 недифференцированное произношение свистящих – шипящих звуков	1 «р,рь – горловое произношение, л,ль – 0»	<b>1</b>
<b>Дмитрий К.</b>	1 недифференцированное произношение свистящих – шипящих звуков	1 недифференцированное произношение свистящих – шипящих звуков	1 «р,рь – горловое произношение, л,ль – 0»	<b>1</b>
<b>Средний балл</b>	<b>1,8</b>	<b>1,8</b>	<b>1,2</b>	

Анализ состояния различных вариантов дефектного произношения звуков показал:

- нарушение произношения одной группы звуков отмечалось у 20 % обучающихся;
- нарушение произношения двух групп звуков отмечалось у 20 % обучающихся;
- нарушение произношения трех групп звуков – у 60 % обучающихся;

- исследование показало, что у 70 % обучающихся отмечалось нарушение произношения свистящих звуков. Из них искажения в сочетании с заменой;
- исследование показало, что у 70 % обучающихся отмечалось нарушение произношения шипящих звуков. Из них искажения в сочетании с заменой.
- исследование показало, что у 100 % обучающихся отмечалось нарушение произношения соноров. Из них искажения в сочетании с заменой. Среди искажений велярное и горловое произношение.

На основе полученных данных о состоянии звукопроизношения у обучающихся можно сделать вывод, что в 80 % случаев нарушение носит полиморфный характер. Самые низкие результаты получились у Михаила Е., Ивана П., Дмитрия К.



*Рис. 5 Результаты обследования звукопроизношения*

Таким образом, по полученным данным выявлено, что у всех детей имеются нарушения звукопроизношения во всех группах звуков, но наибольшее количество нарушенных звуков у обучающихся – соноров.

### **2.3. Методика обследования фонематического слуха у умственно отсталых школьников**

При обследовании фонематического слуха, использовались задания, позволяющие определить, как ребенок воспринимает и различает звуки речи, сходные по акустическим признакам.

При оценивании выполнения заданий были использованы следующие параметры:

Задания (приложение № 3)

1. «1 балл» – нарушено распознавание звуков, сходных по 1 и более акустическому признаку;
2. «2 балла» – нарушено распознавание звуков, сходных по 1 акустическому признаку;
3. «3 балла» – нет нарушений.

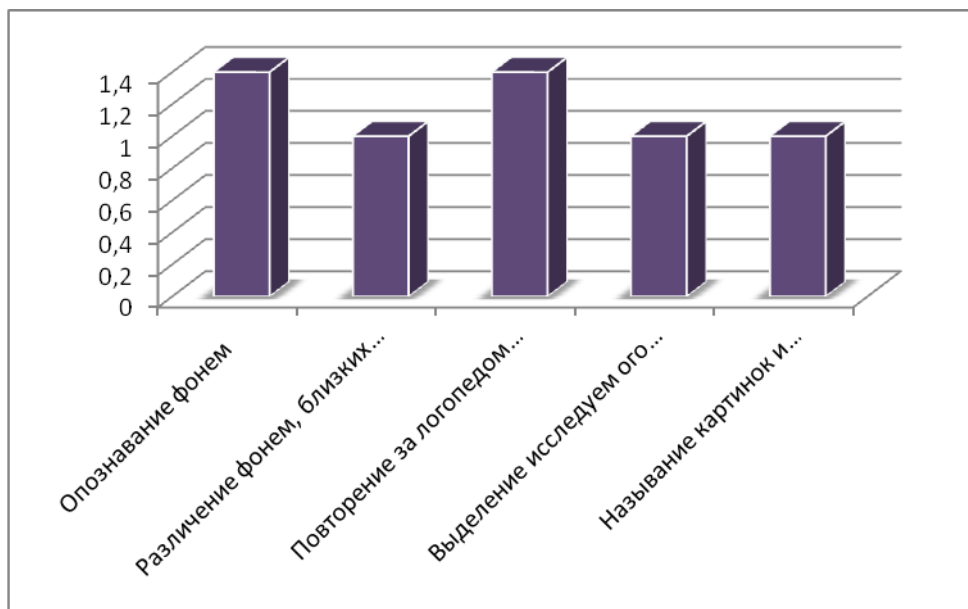
*Таблица 6*

***Результаты обследования фонематического слуха***

Испытуемые	Опознавание фонем	Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам	Повторение за логопедом слогового ряда	Выделение исследуемого звука	Называние картинок и определение отличий в названиях	С.б.
Ксения Ф.	2	1	2	1	1	1,4
Михаил Е.	1	1	1	1	1	1
Дмитрий Е.	2	1	2	1	1	1,4
Марина П.	2	1	2	1	1	1,4
Григорий П.	1	1	1	1	1	1
Настя О.	2	1	2	1	1	1,4
Лена Г.	1	1	1	1	1	1
Иван Ж.	1	1	1	1	1	1
Иван П.	1	1	1	1	1	1
Дмитрий К.	1	1	1	1	1	1
С.б.	1,4	1	1,4	1	1	

В опознавании одной фонемы 40 % детей допустили ошибки, в опознавании одной и более фонем ошибки допустили 60 % обучающихся. В различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам 100 % детей допустили по одной и более ошибок. При повторении за логопедом слогового ряда 40 % детей допустили по одной ошибке остальные по две и более. При выполнении заданий на «Выделение исследуемого звука» и «Называние картинок и определение отличий в названиях» - 100 % учащихся допустили по две и более ошибок.

По результатам таблицы видно, что фонематические процессы нарушены у 100 % обучающихся. Особые трудности вызвали задания на: различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам, выделение исследуемого звука, название картинок и определение отличий в названиях



*Рис.6 Результаты обследования фонематического слуха*

Из представленных данных обследования можно сделать вывод, что большую трудность для детей составила проба на различение, опознавание фонем, а так же задания на повторение слогового ряда.

#### **2.4. Методика обследования фонематического восприятия у умственно отсталых школьников**

Задания (приложение № 4)

Параметры оценивания:

1. «1 балл» – ошибки при выполнении трех и более заданий;
2. «2 балла» – 1-2 ошибки при выполнении задания;

3. «3 балла» – норма.

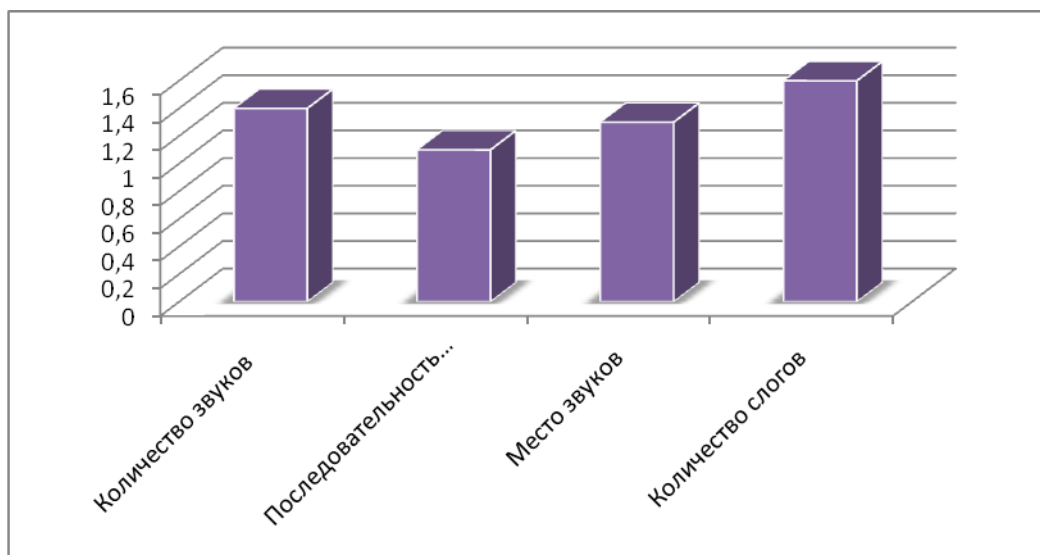
Таблица 7

**Результаты обследования фонематического восприятия**

Испытуемые	Количество звуков	Последовательность звуков	Место звуков	Количество слогов	Средний балл
Ксения Ф.	2	1	2	3	2
Михаил Е.	1	1	1	2	1,2
Дмитрий Е.	2	2	2	2	2
Марина П.	2	1	1	2	1,5
Григорий П.	1	1	1	1	1
Настя О.	2	1	2	2	1,7
Лена Г.	1	1	1	1	1
Иван Ж.	1	1	1	1	1
Иван П.	1	1	1	1	1
Дмитрий К.	1	1	1	1	1
Средний балл	1,4	1,1	1,3	1,6	

При определении количества звуков 40 % обучающихся допустили одну или две ошибки, в 60 % случаев допущено более трех ошибок. При выполнении задания на определение последовательности звуков в 90 % случаев детьми допущено более трех ошибок. При выполнении задания на нахождение места звуков в слове 30 % обучающихся допустили одну или две ошибки. При выполнении задания на определение количества слогов лишь один ребенок выполнил задание верно (10 %) , в 40 % - дети допустили одну или две ошибки, в остальных 50 % - допустили более трех ошибок.

В результате обследования фонематического восприятия обучающихся, можно отметить, что у 100 % детей имеются нарушения. Самые низкие показатели получились при выполнении заданий на определение последовательности звуков и определение места звука в слове.



*Рис.7 Результаты обследования фонематического восприятия*

По результатам обследования мы можем сказать, что большую трудность для обучающихся составила проба на определение последовательности звуков и определение места звука в слове.

## **2.5. Методика обследования письма у умственно отсталых школьников**

Направления:

- 1) Обследование письма по слуху;
- 2) Обследование списывания;
- 3) Обследование самостоятельного письма.

### ***Обследование письма по слуху***

Для обследования письма по слуху и его качества была выбрана трехбалльная система оценивания:

Задания (приложение № 5)

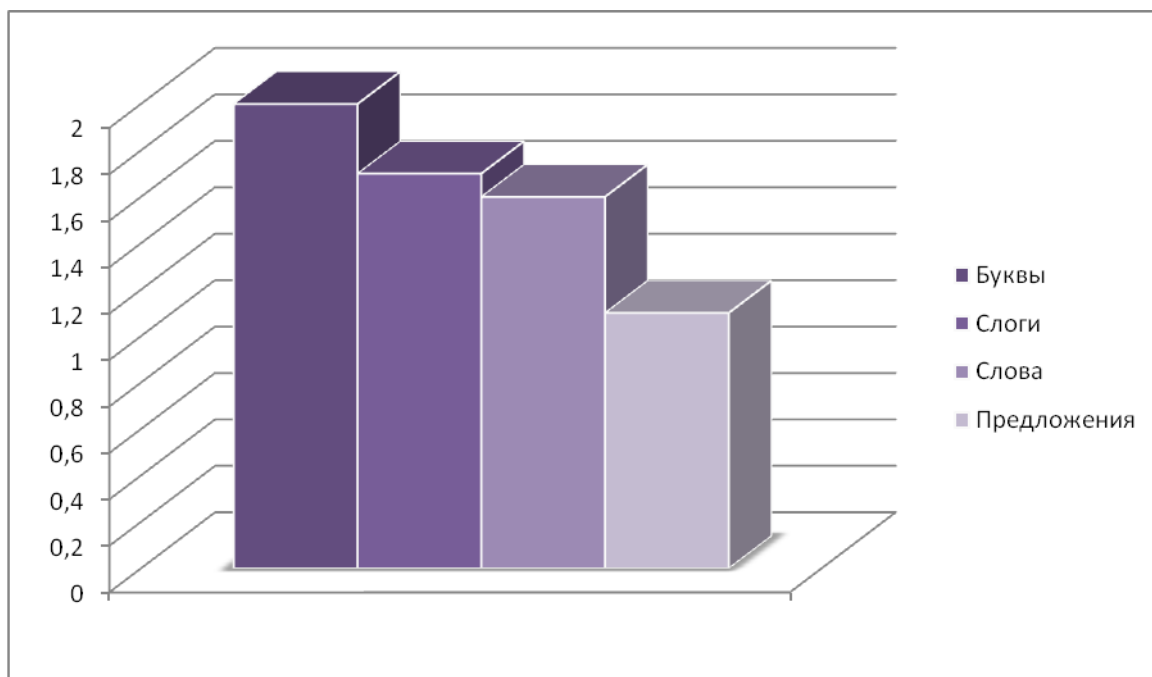
1. «1 балл» – допускает 3 и более ошибок или задание не выполняет;
2. «2 балла» – выполняет задания, допускает 1-2 ошибками;
3. «3 балла» – выполнение правильное, самостоятельное.

*Таблица 8*

### *Результаты обследования письма по слуху*

Испытуемые	Буквы	Слоги	Слова	Предложения	С.б.
Ксения Ф.	1	1	1	1	1
Михаил Е.	3	2	2	1	2
Дмитрий Е.	2	1	2	1	1,5
Марина П.	2	2	1	1	1,5
Григорий П.	2	3	2	1	2
Настя О.	2	2	1	2	1,7
Лена Г.	3	2	2	1	2
Иван Ж.	3	2	3	1	2,2
Иван П.	1	1	1	1	1
Дмитрий К.	1	1	1	1	1
Средний балл	2	1,7	1,6	1,1	

При обследовании письма по слуху у обучающихся выявлены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и целых слов. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. Наблюдается проблема в ориентировке на листе: не удерживает строку (буквы выше и шире, перескакивает на нижнюю строку). Дети недописывают элементы букв. Отмечается слитное написание слов в предложениях и наоборот- разрыв слов. Обучающиеся совершают ошибки в расстановке пунктуационных знаков. В ходе диагностики 30 % обучающихся показали низкие результаты - Ксения Ф., Иван П. и Дмитрий К., 30 % обучающихся допустили минимальное количество ошибок, остальные 40 % справились с заданием на среднем уровне. Подробный анализ ошибок письма по слуху представлен в приложении. Подробные результаты обследования письма по слуху представлены в приложении № 6.



*Рис.8 Результаты обследования письма по слуху*

При обследовании письма по слуху, большие трудности вызвали задания при написании слов и предложений.

***Результаты обследования списывания рукописными буквами с печатного текста***

Задания (приложение № 5)

1. «1 балл» – допускает 3 и более ошибок или задание не выполняет;
2. «2 балла» – выполняет задания, допускает 1-2 ошибками;
3. «3 балла» – выполнение правильное, самостоятельное.

При обследовании списывания рукописными буквами с печатного текста у обучающихся выявлены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и целых слов. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. Наблюдается проблема в ориентировке на листе: не удерживает строку (буквы выше и шире, «перескакивает» на нижнюю строку). Дети недописывают элементы букв. Отмечается слитное написание слов в предложениях и наоборот- разрыв слов. Обучающиеся совершают ошибки в расстановке пунктуационных знаков. В ходе диагностики 10 % обучающихся справились с заданием верно, не допуская



ни одной ошибки – Михаил Е., 50 % обучающихся справились с заданием на среднем уровне – Дмитрий Е., Марина П., Настя О., Лена Г. И Иван Ж., остальные - 40% допустили многочисленные ошибки, либо не справились с заданием совсем. Подробные результаты обследования списывания рукописными буквами с печатного текста представлены в приложении № 7.

### ***Результаты обследования самостоятельного письма***

Задания (приложение № 5)

1. «1 балл» – допускает 3 и более ошибок или задание не выполняет;
2. «2 балла» – выполняет задания, допускает 1-2 ошибками;
3. «3 балла» – выполнение правильное, самостоятельное.

При обследовании самостоятельного письма, можно сделать вывод о том, что 100 % обучающихся справились с заданием на низком уровне, допустили многочисленные ошибки.

У детей выявлены следующие ошибки: замены, пропуски букв, слогов и целых слов. Обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы. Наблюдается проблема в ориентировке на листе: не удерживает строку (буквы выше и шире, перескакивает на нижнюю строку). Дети не дописывают элементы букв. Отмечается слитное написание слов в предложениях и наоборот- разрыв слов. Обучающиеся совершают ошибки в расстановке пунктуационных знаков. Кроме того из-за особенностей развития данной категории, некоторым детям задание оказалось недоступным, поскольку самостоятельное письмо отсутствует, либо написанное нельзя распознать, т.е. набор различных букв, слогов и слов не по смыслу.

Подробные результаты обследования самостоятельного письма представлены в приложении № 8.

Ознакомиться с образцами письменных работ обучающихся можно в приложении № 9.

## **2.6. Анализ результаты констатирующего эксперимента**

Проанализировав литературу по проблеме исследования, можно сделать вывод о том, что нарушение письма создают определенные трудности в освоении школьной программы. Именно поэтому логокоррекционная работа с обучающимися данной категории должна проводится систематически, хорошо спланировано и реализовываться всеми участниками образовательных отношений.

Экспериментальное исследование проводилось на базе Государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Полевская школа-интернат, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы» с детьми младшего школьного возраста. Обучающиеся в возрасте 8-10 лет активно приняли участие в работе и с интересом выполняли предлагаемые им задания.

В ходе экспериментального исследования можно выделить несколько этапов работы с обучающимися:

- Проведение констатирующего этапа экспериментального исследования, целью которого было выявить у учащихся нарушения устной и письменной речи;
- Проведение формирующего этапа экспериментального исследования, целью которого было повысить уровень эффективности преодоления нарушения письма у обучающихся, путем использования в логопедической работе различных методов;
- Проведение контрольного этапа экспериментального исследования, целью которого было выявление результата логопедий работы, выявление динамики в ходе проведенного формирующего этапа эксперимента.

Исследование детей проводилось по учебно-методическому пособию Н. М. Трубниковой, И. Н. Садовниковой и диагностическому альбому Иншаковой. Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности развития обучающихся. По итогам проведенной работы были проведены количественная и качественная оценки нарушений встречающихся у умственно отсталых школьников.

В данной работе выделены следующие направления исследования:

1. Анализ медико-педагогической документации;
2. Обследование моторной сферы (общей моторики, мелкой моторики, артикуляционной моторики);
3. Обследование звукопроизношения;
4. Обследование фонематических процессов;
5. Обследование письма.

В ходе анализа медико-педагогической документации, предоставленной родителями обучающихся, а так же бесед с ними было выявлено:

1. Данные о наличии у родителей нервно-психических, соматических заболеваний, речевых нарушений;
2. Протекание первой и второй половины беременности (травмы, резус-конфликт, воздействие физических, химических факторов, болезней).
3. Протекание родов.
4. Состояние ребенка в момент рождения. Наличие травмы во время родов, наличие врожденных пороков.
5. Данные о соматическом, нервно-психическом, психомоторном развитии ребенка.
6. Данные о развитии речи ребенка: время появления гуления, лепета, первых слов, фразовой речи.

По данным таблицы, после изучения общего анамнеза можно сделать вывод о том, что в 100 % случаев у матерей во время беременности наблюдались различные осложнения, такие, как гистоз, сильные аллергические реакции, токсикоз и т.д. В 10 % во время родов у женщин

встречается кесарево сечение, в 90 % случаев наблюдаются срочные роды, в 10 % - преждевременные роды. Все это привело к осложнению в родах и последующим нарушениям в развитии детей. Что подтверждают следующие показатели таблицы: в 40 % случаев у детей наблюдается задержка гуления. задержка лепета была у пятерых детей - 50%, задержка появления слов у 90 % детей и задержка фразовой речи у 80% детей. (Приложение № 10)

В результате обследования моторной сферы можно сказать, что: у всех детей отмечаются трудности переключения с одного действия на другое, с одной артикуляционной позы на другую; при выполнении движений наблюдаются быстрая утомляемость, неточность в выполнении движений, поиски или замена их, быстрая истощаемость, ограниченный объем, тремор мышц языка, саливация, гиперкинезы, синкинезии, моторная напряженность. Таким образом, результаты подтверждают, что дети с умственно отсталостью имеют двигательную недостаточность. При выполнении заданий, данная категория детей прибегает к методу проб и ошибок, часто отклоняются от инструкции или не понимают ее совсем.

Полученные данные о состоянии звукопроизношения у детей свидетельствуют о полиморфном нарушении. По результатам видно, что обучающиеся допускают ошибки в звукопроизношении по всем группам звуков - шипящих, свистящих, сонорах.

Результаты обследования фонематических процессов показали, что у всех имеется недоразвитие фонематического слуха и восприятия. Самые низкие результаты получились при выполнении заданий на определение последовательности звуков и определение места звука в слове.

У всех детей с недоразвитием фонематического слуха наблюдаются затруднения в анализе звукового состава слова. Следовательно, для данной категории детей работа по формированию фонематического слуха и восприятия является особо важной и актуальной.

Обследование письма у умственно отсталых школьников показало, что во всех видах работ - списывании текста, написании текста по слуху, самостоятельном письме, дети имеют большие трудности. Самым сложным

заданием оказалось самостоятельное письмо, у некоторых обучающихся оно отсутствует, либо написанное нельзя распознать, т.е. набор различных букв, слогов и слов не по смыслу. В ходе анализа получившихся работ у детей отмечаются следующие ошибки: обучающиеся путают печатные и письменные, строчные и прописные буквы, наблюдается проблема в ориентировке на листе: не удерживает строку (буквы выше и шире, перескакивает на нижнюю строку), дети не дописывают элементы букв, отмечается слитное написание слов в предложениях и наоборот - разрыв слов, обучающиеся совершают ошибки в расстановке пунктуационных знаков. Кроме того из-за особенностей развития данной категории детей, некоторые задания оказались недоступными.

Дети принявшие участие в эксперименте обучаются по адаптированной основной общеобразовательной программе для обучающихся с умственной отсталостью.

## ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 2

По окончании констатирующего эксперимента удалось выявить у обследуемых детей уровень звукопроизношения, общей, мелкой и артикуляционной моторики, фонематических процессов и состояния письма на данный момент. Для этого использовались серии различных проб, задания на выявление уровня организации статической и динамической организации движений, ритмического чувства, степени владения мелкими движениями рук, движений органов артикуляции, различение и определение различных фонем в слогах, словах, а так же задания на письмо по слуху, списывания с печатного текста рукописными буквами, самостоятельного письма. Важно отметить, что все предлагаемые задания были адаптированы под индивидуальные особенности и возможности ребенка.

Итоги обследования показали, что у детей при исследовании общей моторики значительные трудности возникли при выполнении заданий на статическую и динамическую организацию движений.

При обследовании мелкой моторики трудности у обучающихся возникли при выполнении заданий, как на динамическую организацию движений, так и на статическую.

При обследовании двигательных функций артикуляционного аппарата было выявлено, что большинство нарушений приходится на выполнение проб движений мышц языка, кроме того, движения мышц губ, челюсти, неба и силы выдоха страдают так же значительно.

Пробы на нарушения звукопроизношения показали, у обучающихся в 80 % случаев нарушение носит полиморфный характер.

В результате обследования фонематического восприятия обучающихся, можно отметить, что у 100 % детей имеются нарушения. Самые низкие показатели получились при выполнении заданий на определение последовательности звуков и определение места звука в слове.

При обследовании письма по слуху, большие трудности вызвали задания при написании слов и предложений. Самостоятельное письмо в некоторых случаях оказалось недоступным обучающимся.

Результаты эксперимента убедили нас в необходимости организации комплексной, грамотно спланированной логокоррекционной работы с использованием индивидуального подхода.

## ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ПИСЬМА У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ ШКОЛЬНИКОВ

### **3.1. Теоретическое обоснование коррекции нарушения письма у умственно отсталых школьников**

Анализ данных экспериментального исследования показал, что у обучающихся с умственной отсталостью не сформирована психологическая база речи, а речевые нарушения носят системный характер. Все это приводит к неполноценному формированию психофизиологической базы речи, тем самым затрудняет овладение письмом, затрудняет все операции и действия, которые входят в процесс письма.

У данной категории детей отмечаются:

- Трудности в анализе и синтезе из-за нарушения фонематического восприятия;
- Трудности в фонетическом анализе из-за нарушения произношения;
- Трудности в формировании навыка письма из-за нарушения общей моторной координации действий.

Результаты обследования письма показывают, что недифференцированность слухового восприятия, недостаточное развитие звукового анализа и синтеза и неправильное звукопроизношение приводит к нарушениям письменной речи,

Исходя из этого, можно сказать, что вся логокоррекционная по коррекции нарушения письма у обучающихся взаимосвязана с развитием познавательной деятельности, анализа, синтеза, сравнения, обобщения, абстрагирования. В работе необходимо использовать сравнение фонетически близких звуков, производить анализ структуры предложения, звуко-слоговой структуры слова, развивать зрительно-пространственный анализ и синтез.

Поэтому работа в школе реализующей адаптированные основные общеобразовательные программы логопедическая работа направлена не только на преодоление речевых дефектов, а так же должна формировать психические процессы, т.е. развивать память, внимание, мышление.

Опираясь на основных закономерностях и принципах построения учебных процессов, предлагаемых современными педагогами, психологами и лингвистами, можно осуществить, предупреждение и коррекцию письменной речи.

Как показывает практика никакое коррекционное обучение не может быть эффективным без соблюдения общих дидактических принципов (наглядность, доступность, сознательность), а также данных психологии и принципов логопедической работы.

Принципами логопедической работы можно назвать общие исходные положения, которые определяют деятельность логопеда и детей в процессе коррекции нарушений речи.

*Принцип комплексности.* Механизмы письменной речи тесно связаны с механизмами устной, поэтому логокоррекционная работа должна учитывать весь комплекс речевых нарушений (устной речи, чтения и письма).

*Патогенетический принцип.* Учитывает нарушения механизмов при чтении и письме, т.к. в разных случаях похожие симптомы определены разными причинами. Например, при замене букв патологическими механизмами являются - недоразвитие зрительно-пространственного анализа и синтеза, неумение различать графически сходные буквы, не сформированность слуховой дифференциации фонетически близких звуков, неправильное произношение звуков. Помимо этого из-за трудностей в соотнесении и закреплении образов букв и акустических образов звуков – мнестические процессы. При каждом случае логокоррекционная работа будет различна из-за различных механизмов нарушения.

*Принцип учета психологической структуры процесса письма и характера нарушения речевой деятельности.* Дети, у которых отмечается нарушения письма, имеют различные механизмы дезорганизации речевой



деятельности, а именно несформированная одна из операций, не сформированы несколько операций, не автоматизированы операции или отмечается нарушение при организации целостной программы деятельности при относительной сформированности отдельных операций. При логокоррекционной работе необходимо формировать и автоматизировать умственные действия, что приведет к нормализации целостной деятельности процесса письма.

*Принцип деятельностного подхода.* Процесс письма рассматривается как сложная многоуровневая деятельность, включающая большое количество операций. Изначально ставится задача по формированию и автоматизации нарушенных операций этой деятельности, после чего происходит формирование целостной структуры этой деятельности, при этом уделяя основное внимание операциональному компоненту речевой деятельности.

*Принцип сознательности и активности.* В ходе логопедической работы по воспитанию и перевоспитанию детей, имеющих речевые расстройства, необходимо делать опору на сознательное и активное отношение ребенка, взрослого к своей деятельности. Самостоятельная, активная деятельность ребенка находится в зависимости от возникающего интереса к предлагаемому заданию, сознательного его восприятия, понимания цели и способа выполнения.

*Принцип дифференцированного подхода.* Данный принцип учитывает этиологию, механизмы, симптоматику нарушений, учитывает возрастные и индивидуальные особенности детей, благодаря чему происходит организация индивидуальных, подгрупповых и фронтальных занятий.

*Принцип опоры на сохранное звено психической функции, на сохранные анализаторы, на их взаимодействие (принцип обходного пути).* Поскольку формирование психических функций сложный процесс организации функциональных систем, то учения о них и о сложностях структуры психических функций лежит в основе этого принципа. Изначально данная функция служит для участия различных анализаторов. Так, процесс дифференциации фонем вначале осуществляется с участием зрительной,

кинестетической, слуховой афферентации. Позднее ведущую роль приобретает слуховая афферентация. Если имеется недоразвитие слуховой дифференциации звуков речи, то в этом случае работа по формированию функциональной системы начинается с опоры на зрительные, кинестетические афферентации. В тех случаях, когда нарушенной является кинестетическая дифференциация звуков, осуществляется опора на зрительный, слуховой анализаторы.

*Принцип поэтапного формирования умственных действий.* В психологических исследованиях (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин) отмечается, что становление умственных действий - сложный и длительный процесс, который начинается с развернутых внешних операций, а затем сокращается, свертывается, автоматизируется, постепенно переводится в умственный план, т.е. интериоризируется.

По причине недоразвития мыслительной деятельности у умственно отсталых обучающихся, важно поэтапно формировать у них умственные действия. Это обусловлено тем, что при работе по коррекции, процесс письма возможен только тогда, когда сформированы все операции внутреннего плана, т.е. фонематический анализ, дифференциация фонем, соотнесение звука и буквы. Именно поэтому такой вид работы, как формирование звукового анализа и синтеза должен начинаться постепенно. Изначально используем опору в виде вспомогательных средств- фишек, готовых схем слов. После чего переходим к громкой речи и только потом переходим к внутреннему плану – придумываем слова с определенным количеством звуков. Все это постепенно приводит к формированию фонематического восприятия.

*Принцип постепенного усложнения заданий и речевого материала с учетом зоны ближайшего развития (по Л. С. Выготскому).* Постепенное усложнение заданий и речевого материала в коррекционной работе проводится с учетом психологических особенностей умственно отсталых детей. Предлагаемые новые задания, которые могут быть более сложными должны даваться на простом, доступном и понятном речевом материале.

Если умственные действия будут сформированы и автоматизированы, то можно переходить на более сложный речевой материал. При определении звукового состава слова первоначально на односложных словах (ус, на, дом) без стечений согласных, затем - на простых двусложных словах (рама, мама), потом на словах из 1-2 слогов со стечением согласных (стол, крыша) и т.д.

*Принцип системности.* Работа по коррекции нарушения письма представляет собой систему методов, которые направлены на преодоление основного дефекта, на создание навыков, обеспечивающих овладение письмом, использование каждого метода определяется целью, задачами логопедической работы, его местом в общей системе коррекционного процесса.

*Онтогенетический принцип.* Учитывает закономерность и последовательность формирования различных форм и функций речи

Для составления программы по преодолению нарушений письма мы старались учитывать все эти принципы.

### **3.2. Организация и содержание обучающего эксперимента**

Обучающий эксперимент длился в течение 10 недель. Был проведен ряд занятий, как индивидуальных, фронтальных, так и групповых. Использован мультимедийный материал, наглядный материал по теме занятия, раздаточный материал, который при необходимости разрабатывался для каждого ребенка индивидуально. Также были задействованы другие специалисты образовательной организации и родители. Испытуемых детей разделили на 2 группы: экспериментальную и контрольную. Деление производилось с учетом особенностей детей и допускаемых ошибок в ходе экспериментального исследования. С контрольной группой занятия проходили по традиционным методикам, с экспериментальной группой, в которую вошли следующие обучающиеся: Михаил Е., Марина П., Настя О.,

Дмитрий К., Иван П., были организованы дополнительные занятия с периодичностью 1 раз в неделю, в форме: интегрированных занятий, квест-игры (игр-путешествий).

Коррекционная работа строилась исходя из данных, полученных на этапе констатирующего эксперимента. Для экспериментальной группы был разработан перспективный план групповой работы, кроме того, на каждого ребенка был разработан индивидуальный перспективный план, с которыми можно ознакомиться в приложениях 11,12.

На любом этапе логопедической работы решаются задачи организации деятельности детей, расширения объема всех форм внимания и памяти, развития лексического запаса и грамматического строя речи.

Этапы работы в ходе формирующего эксперимента:

*Коррекция звукопроизношения.*

Преодоление недостатков произношения требовало определённой системы и особых методов коррекционной работы.

Основной принцип работы по формированию правильного звукопроизношения - принцип индивидуального подхода. Индивидуальные и подгрупповые занятия по коррекции звукопроизношения на всех этапах работы имели одну общую структуру, но в зависимости от этапа работы над звуком в неё вносились изменения. Построение занятий определялось исходя из учёта индивидуальных особенностей ребёнка, уровня развития артикуляционной моторики, речевых навыков и познавательных процессов. При формировании правильного звукопроизношения соблюдались общие требования к последовательности этапов логопедической работы.

***Подготовительный этап:***

Целью этого этапа была подготовка речеслухового и речедвигательного анализаторов к правильному восприятию и воспроизведению звука. При этом работа велась сразу в нескольких направлениях:

- Формирование точных движений органов артикуляционного аппарата;

- Формирование направленной воздушной струи;
- Развитие мелкой моторики рук;
- Отработка опорных звуков.

Для формирования точных движений органов артикуляционного аппарата использовалась артикуляционная гимнастика. Специальные упражнения имеют как широкую направленность и использовались для тренировки правильного произношения всех звуков, так и узкую - для определенного звука.

Параллельно с артикуляционной гимнастикой проводится работа над выработкой направленной воздушной струи.

Для того, чтобы научить ребенка правильно произносить тот или иной звук необходимо выработать новые навыки и затормозить неправильно сформированные ранее. С этой целью проводилась работа по отработке опорных звуков.

#### ***Этап постановки звука:***

Цель этого этапа - добиться правильного звучания изолированного звука.

Работа по постановке звуков базировалась на наиболее значимых методических рекомендациях классиков логопедии М. Е. Хватцева, Р. Е. Левиной, О. В. Правдиной, Л. С. Волковой.

Различают три основных способа постановки звука:

- По подражанию. При этом способе постановки внимание фиксируют на движениях, положениях органов речи (зрительный контроль) и звучании данного звука (слуховой контроль). Это создает базу для осознанного воспроизведения нужного звука. Дополнительно можно использовать тактильно-вибрационные ощущения.
- Постановка звука с механической помощью. В случае, когда недостаточно зрительного, слухового и тактильно-вибрационного контроля, т.е. первый способ постановки, оказался не эффективен, необходимо помочь органам артикуляционного аппарата принять соответствующее положение

или выполнить нужное движение. Для этого используются различные зонды, плоская ручка чайной ложки, палец ребенка.

- Смешанный способ. Используются все возможные способы для достижения конечной цели - постановки правильного произношения изолированного звука.

#### ***Этап автоматизации звука:***

Цель этапа - добиться правильного произношения звука во фразовой речи.

Автоматизация поставленного звука проводилось в строгой последовательности:

- автоматизация звука в слогах (прямых, обратных, со стечением согласных);
- автоматизация звука в словах (в начале слова, в середине, в конце);
- автоматизация звука в предложениях;
- автоматизация звука в чистоговорках и стихах;
- автоматизация звука в коротких, а затем в длинных рассказах;
- автоматизация звука в разговорной речи.

#### ***Этап дифференциации звуков:***

Цель этапа - учить различать смешиваемые звуки и правильно употреблять их в собственной речи.

Дифференциация звуков проводилась на следующем речевом материале:

- Слоги.
- Слова.
- Предложения.
- Потешки, чистоговорки, скороговорки.
- Стихотворения, рассказы.
- Самостоятельная речь.

*Развитие языкового анализа и синтеза.*

На данном этапе развиваем умение обучающихся определять количество, последовательность и место слов в предложении формируем, путем придумывания предложения по сюжетной картинке, уточняя количество и место слов в получившихся предложениях, либо наоборот придумывание предложения с определенным количеством слов, постепенно увеличивая количество слов. Составляем графические схемы к получившимся предложениям, либо наоборот придумываем по предложенной схеме предложения.

#### *Развитие слогового анализа и синтеза.*

Данную работу необходимо начинать с отхлопывания слов по слогам, затем переходим на громкую речь и только после этого проговариваем во внутреннем плане. В работе по развитию слогового анализа в речи делается акцент на умении обучающихся выделять гласные звуки в слове. Данная работа начинается с уточнения и представления гласных и согласных звуков, рассматриваются их признаки различия по способу артикуляции или по способу звучания. После чего учим детей выделять и определять место гласного звука из слога, а затем из слова, предлагая односложные слова. Можно применять схему. После чего данную работу можно проводить на двух- и трехсложных словах. Только после подготовительной работы учим детей делить слова на слоги. Для этого объясняем правило слогового деления: «Сколько гласных звуков в слове, столько же и слогов».

#### *Развитие фонематического анализа и синтеза.*

Работу по развитию фонематического анализа и синтеза можно разделить на несколько этапов:

1 этап – формирование фонематического анализа и синтеза с опорой на вспомогательные средства и действия. Данная работа проводится с опорой на графическую схему слова и фишки. По мере выделения звуков ребенок заполняет схему фишками. Действие, которое осуществляет ученик, представляет собой практическое действие по моделированию последовательности звуков в слове.

2 этап – формирование действия звукового анализа в речевом плане. Данная работа исключает опору на материализацию действия. Формирование фонематического анализа переводится в речевой план. Детям называются слова,

после чего определяется какой звук по счету – первый, второй, третий, затем уточняется количество звуков.

3 этап – формирование действия фонематического анализа в умственном плане. Обучающиеся не называют слова, на основе представления пытаются определить количество и последовательность звуков в слове.

На данном этапе применяются различные типы заданий:

1. С использованием букв разрезной азбуки (Исключить букву или слог из состава слова, переставить буквы в слове);
2. Найти спрятавшиеся слова;
3. Дописать или договорить слово;
4. Разгадать ребус: от названий картинок взять первый звук, назвать полученное слово, предложение;
5. На слух удерживать в памяти первые звуки и составить из них слово;
6. Шифровка слов;
7. Учитель диктует слова, дети выписывают только заданную букву и цифру обозначающую ее место в слове.
8. Работа со словами паронимами (чтение пар слов, словарная работа, переверните карточку и запишите по памяти).
9. Игра в кубик. Дети бросают кубик и придумывают слово, состоящее из определенного количества звуков в соответствии с количеством точек на верхней грани кубика.

*Развитие фонематического слуха.*

Логопедическая работа по уточнению и закреплению дифференциации звуков проводится с опорой на различные анализаторы (речеслуховой, речедвигательный, зрительный и др.).

Работа по дифференциации смешиваемых звуков включает 2 этапа:

1 этап. Последовательное уточнение образа (произносительный, слуховой) каждого из смешиваемых звуков. Работа проводится по следующему плану:

- уточнение артикуляции и звучания звука с опорой на зрительное, слуховое, тактильное восприятие, кинестетические ощущения;



- выделение звука на фоне слога;
- определение наличия и места в слове (начало, середина, конец);
- определение места звука по отношению к другим (какой по счету звук, после какого звука произносится, перед каким звуком слышится в слове);
- выделение его из предложения, текста.

2 этап. Сопоставление смешиваемых звуков в произносительном и слуховом плане. Дифференциация звуков осуществляется в той же последовательности, что и на первом этапе, но основной целью является их различение, поэтому речевой материал включает слова со смешиваемыми звуками. Каждый из звуков соотносится с определенной буквой.

Формирование правильных устойчивых фонематических представлений о каждом звуке ведется с отработки их артикуляции, а так же четкого акустико-артикуляторного противопоставления, как изолированных звуков, так и слогах, словах и постепенно вводятся в речь обучающихся.

Аналогичным образом проводится работа по дифференциации звонких, глухих, шипящих и свистящих.

Примерная структура занятия:

1. Организационный момент.
2. Объявление темы.
3. Уточнение артикуляции звука.
4. Характеристика звука.
5. Соотнесение звука с буквой.
6. Чтение слогов (или слоговой таблицы) с данным звуком.
7. Запись слогов в тетрадь.
8. Графическая запись слов, выделение данного звука.
9. Физкультминутка.
10. Работа с цифровым рядом.
11. Запись предложений под диктовку; графическая запись, выделение данного звука в предложении.
12. Чтение дидактического материала, букваря или азбуки, либо работа с орфографическим словарем.

### 13. Итог занятия.

#### *Коррекция письма.*

На протяжении всего эксперимента обучающимся предлагались различные виды письменных работ. Каждый вид работы имеет свое значение при формировании навыка письма. Отвечает задачам обучения, закреплению и проверки знаний и умений.

*Списывание:* а) с рукописного текста, б) с печатного текста.

Наиболее простой вид – списывание, который более доступен обучающимся, т. к. есть возможность согласовать темп чтения записываемого, его проговаривания и записи с индивидуальными возможностями детей. Основная цель – как можно раньше научить детей при списывании запоминать слог, а не букву, что вытекает из положения о слоге как основной единицы произношения и чтения. Следовательно, специфической задачей письма становится правильное послоговое проговаривание, согласованное с темпом письма.

Если обучающиеся не справлялись с заданием и не выполняли требования, допускали ошибки и недочеты, им предлагались варианты слов и текстов, которые были разделены на слоги черточками.

С первых упражнений в списывании воспитывались у школьников навыки самопроверки, для чего логопед, просматривая работы, ошибки не исправлялись, отмечались на полях соответствующих строк, помогая обучающемуся сверить свою запись с заданием педагога.

После этого вводилась «взаимопроверка». Дети обмениваются тетрадями, другим цветом выделяют ошибки, после этого возвращают тетрадь владельцу, который исправляет их. На данном этапе работы оценивается качество выполнения заданий. Данный прием так же направлен на формирование внимания, усидчивости и самоконтроля при таком виде работы.

Во всех видах письма чтение выполняло функцию контроля.

*Слуховой диктант.* Данный вид диктанта со зрительным самоконтролем отвечает принципу взаимодействия анализаторов,

участвующих в акте письма. После того, как дети написали текст по слуху, логопед обходит обучающихся, при этом отмечая у себя какие ошибки, допустили дети и объявляет количество ошибок каждого из учеников. После чего текст, который был предложен детям, открывается на доске, для исправления ошибок. Ученикам дается время на самостоятельную проверку и выделение ошибок цветными карандашами. Дети при самостоятельной проверке должны найти эти ошибки. Подобные задания постепенно приучают детей к перечитыванию, проверке того, что они пишут.

*Графический диктант.* Широко применялся этот вид работы, т.к. он является наиболее щадящей формой контроля, исключая из поля зрения учащихся другие орфограммы. Графический диктант проходит в облегченной форме, но не является последней стадией контроля, как обычный диктант. Данный вид работы тренирует у обучающихся различение смешанных звуков в сложных о составе слова, которые не включаются в текстовые диктанты. При этом внимание ребенка сужается, он концентрируется на двух смешанных звуках, которые должен выделить из звукового ряда, фразы, слова, предложения.

*Методика проведения графического диктанта.* Основная задача на слух определить только изучаемые звуки. Те слова, которые не содержат эти изученные звуки при записи обозначаются прочерком, если же имеется один звук, то он обозначается одной соответствующей буквой, если имеются оба звука- то обозначаются двумя соответствующими буквами, в правильной последовательности, в кокой они идут в слове. Если один из звуков встречается в слове дважды, то и буква повторяется дважды. Так продиктованная фраза: «В сосновом лесу смолистый запах» - в записи выглядит следующим образом: « - сс с сс з».

При проведении данного вида работы логопед четко и отдельно проговаривает каждое слово, фразу. При первом прослушивании ученики загибают пальцы по числу слов. При повторном чтении записывают, сверяя число письменных обозначений с количеством слов в предложении. Каждое

предложение записывается с новой строки, поскольку в такой записи отсутствуют прописные буквы и точки.

Таким образом, данный вид работы способствует закреплению различных навыков письма, таких как: восприятие на слух и отражение в записи членение текста на предложения, предложения на слова, вычленять предлоги. Способствует расширению словарного запаса, осознанности записываемого материала, увеличение объема слуховой памяти. Допустивший ошибку при проверке диктанта ученик должен вслух проговорить слово, «прощупывая каждый звук». Постепенно совершенствуется, навык точного и быстрого анализа слов по звуковому составу с опорой на артикуляцию.

*Применение «Квест-игры» в работе по коррекции нарушения письма.*

Сценарий квест-игры (приложение № 13)

Данный вид работы позволяет эффективно в игровой форме усвоить и закрепить определенные темы. Поскольку игровая деятельность – это увлекательная форма работы, то обучающиеся с интересом вникают и начинают участвовать. Тематика данных квест-игр разнообразна, в нашем случае это Игра-путешествие, где обучающиеся, проходят различные этапы, ищут подсказки, узнают много нового и интересного, учатся работать в команде, помогать друг другу, понимать и достигать общей цели. В игре используются различные задания, на изученный ранее материал, который необходимо закрепить или же повторение старого материала с добавлением новой темы. Отмечается, что такой вид работы с детьми эффективный и по итогу показывает положительные результаты.

Основная цель: использовать интерес обучающихся к путешествиям и открытиям, обобщить знания по заданной теме.

Использование данных квест-игр позволяет детям стать самостоятельными, учит приспосабливаться к жизненным ситуациям, способствует развитию познавательных, творческих навыков, умений самостоятельно конструировать свои знания, умений ориентироваться в

информационном пространстве; развитию критического мышления, навыков информационной деятельности.

Включение в образовательный процесс квест-игр позволяет:

- Развитие навыков информационной деятельности;
- Формирование положительного отношения к познавательной деятельности, повысить мотивацию обучения, качество усвоения знаний по изучаемому материалу;
- Развивать творческий потенциал школьников.

*Интегрированные занятия учителя-логопеда и педагога-психолога.*

Конспект интегрированного занятия (приложение № 14)

Для достижения положительного результата по коррекции нарушения письма в логокоррекционной работе подключаются различные специалисты. Один из них педагог-психолог, который активно принимает участие в работе с обучающимися. Логопед совместно с ним разрабатывает интегрированные уроки с применением различных технологий, в том числе арт-терапевтические, которые направлены на воспитание и обучение психической деятельности обучающихся, на общее развитие, на развитие и тренировку отдельных психических процессов (мышление, речь). Данные специалисты преследуют разные цели, но чаще всего пути их достижения становятся общими. Задачи которые ставят перед собой учитель-логопед и педагог-психолог:

- расширение кругозора школьников;
- воспитание их познавательной активности;
- обогащение их чувственного опыта;
- активизация интеллектуальной деятельности учащихся путем формирования умственных операций и действий анализа, сравнения, обобщения, группировки и классификации предметов;
- обучение школьников построению умозаключений, выявляющих причинно-следственные, пространственные, временные связи в наблюдаемых явлениях и объектах; развитие речи.

Таким образом, коррекционно-педагогический процесс по коррекции нарушений письма, осуществляется по всем направлениям: коррекция фонетико-фонематических процессов, лексико-грамматического строя речи и нарушений письма.

### **3.3. Контрольный эксперимент**

Для того, чтобы показать эффективность проведенной работы по коррекции нарушения письма у умственно отсталых школьников был проведен контрольный эксперимент.

В процессе обучающего эксперимента решалась основная задача – определить эффективность предложенной логокоррекционной работы по коррекции нарушения письма у обучающихся с умственной отсталостью.

В сопоставлении плана с данными констатирующего эксперимента были получены и проанализированы данные обследования по следующим ведущим направлениям:

1. Обследование звукопроизношения;
2. Обследование фонематических процессов;
3. Обследование письма.

Исследование детей проводилось по учебно-методическому пособию Н. М. Трубниковой, И. Н. Садовниковой и диагностическому альбому Иншаковой. Диагностический процесс был адаптирован под индивидуальные особенности развития обучающихся. По итогам проведенной работы были проведены количественная и качественная оценки нарушений встречающихся у умственно отсталых школьников.

***Методика обследования звукопроизношения у умственно отсталых школьников***

***Обследование звукопроизношения***

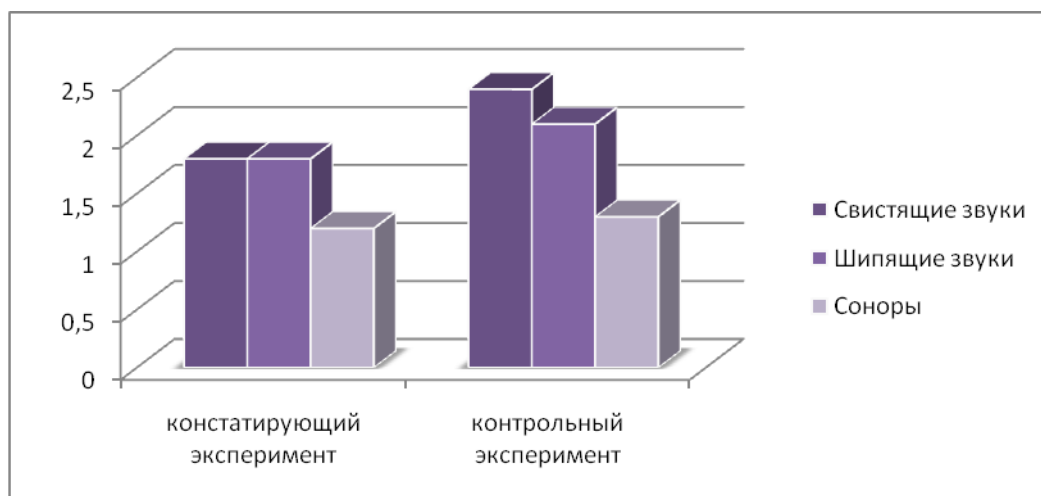
Результаты обследования звукопроизношения представлены в приложении № 15.

Анализ состояния различных вариантов дефектного произношения звуков показал, что после проведенной логокоррекционной работы у обучающихся отмечается незначительная динамика по следующим показателям:

- отмечается улучшение в произношении свистящих звуков у 70 % обучающихся;
- отмечается улучшение в произношении шипящих звуков у 30 % обучающихся;
- отмечается улучшение в произношении соноров у 10 % обучающихся;

На основе полученных данных можно сделать вывод, что у обучающихся осталось нарушение звукопроизношения. Отмечается положительная динамика после проведения логокоррекционной работы у 70 % обучающихся, показатели повысились: на 0,3 (у 20 % обучающихся), на 0,6 (у 30% обучающихся) и на 0,8 (у 20 % обучающихся). У 30 % обучающихся звукопроизношение осталось на прежнем уровне.

У детей экспериментальной группы положительная динамика в звукопроизношении наблюдается у 3 (60 %) обучающихся из 5.



*Рис.9 Результаты обследования звукопроизношения*

По данным диаграммы можно наблюдать положительную динамику по коррекции звукопроизношения всех групп звуков.

**Методика обследования фонематического слуха у умственно  
отсталых школьников**

*Таблица 9*

**Результаты обследования фонематического слуха**

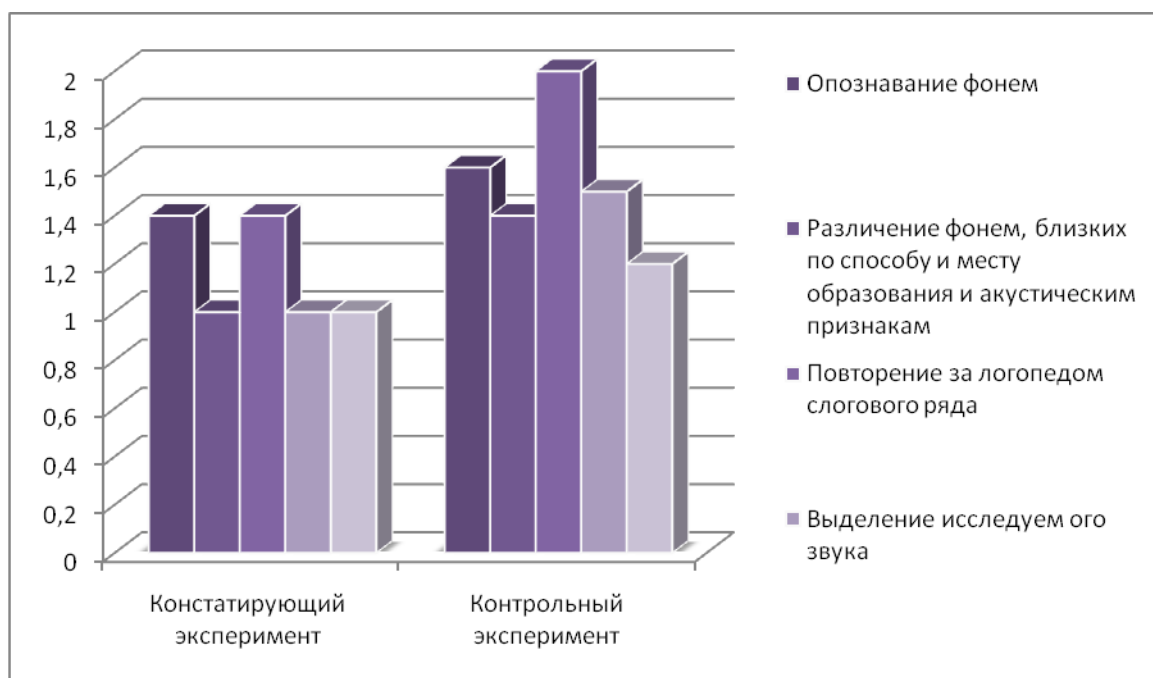
Испытуемы е	Опознава ние фонем		Различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам		Повторени е за логопедом слогового ряда		Выделение исследуем ого звука		Называн ие картинок и определени е отличий в названиях		Средний балл	
	Кон ст.э к	Конт р.эк.	Конст. эк	Контр. эк.	Конс т.эк	Конт р.эк.	Конс т.эк	Конт р.эк.	Кон ст.э к	Конт р.эк.	Конс т.эк	Конт р.эк.
Ксения Ф.	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1,4	1,4
Михаил Е.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1,8
Дмитрий Е.	2	2	1	1	2	2	1	1	1	1	1,4	1,4
Марина П.	2	2	1	1	2	2	1	1	1	2	1,4	1,6
Григорий П.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1,2
Настя О.	2	2	1	1	2	2	1	2	1	1	1,4	1,6
Лена Г.	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Иван Ж.	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1,2
Иван П.	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1,6
Дмитрий К.	1	1	1	2	1	2	1	2	1	1	1	1,6
<b>Средний балл</b>	<b>1, 4</b>	<b>1,6</b>	<b>1</b>	<b>1,4</b>	<b>1,4</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>1,5</b>	<b>1</b>	<b>1,2</b>		

На основе полученных данных можно сделать вывод, что у всех обучающихся осталось нарушение фонематических процессов. Отмечается положительная динамика после проведения логокоррекционной работы у 80 % обучающихся, показатели повысились: на 0,2 (у 40 % обучающихся), на 0,6 (у 20% обучающихся), на 0,8 (у 10 % обучающихся) и на 1 балл (у 10 % обучающихся), у 20 % показатели остались на прежнем уровне.

Положительная динамика наблюдается при выполнении заданий на опознавание фонем у 20 % обучающихся. В различение фонем, близких по способу и месту образования и акустическим признакам динамика отмечается у 40% детей. При повторении за логопедом слогового ряда у 60 % детей наблюдаются улучшения. При выполнении заданий на «Выделение исследуемого звука» у 50 % детей и «Называние картинок и определение отличий в названиях» у 20% учащихся наблюдается положительная динамика.



Все 100 % обучающихся экспериментальной группы показали положительную динамику в развитии фонематического слуха.



*Рис.10 Результаты обследования фонематического слуха*

По данным диаграммы можно наблюдать положительную динамику по коррекции фонематического слуха.

***Методика обследования фонематического восприятия у умственно отсталых школьников***

*Таблица 14*

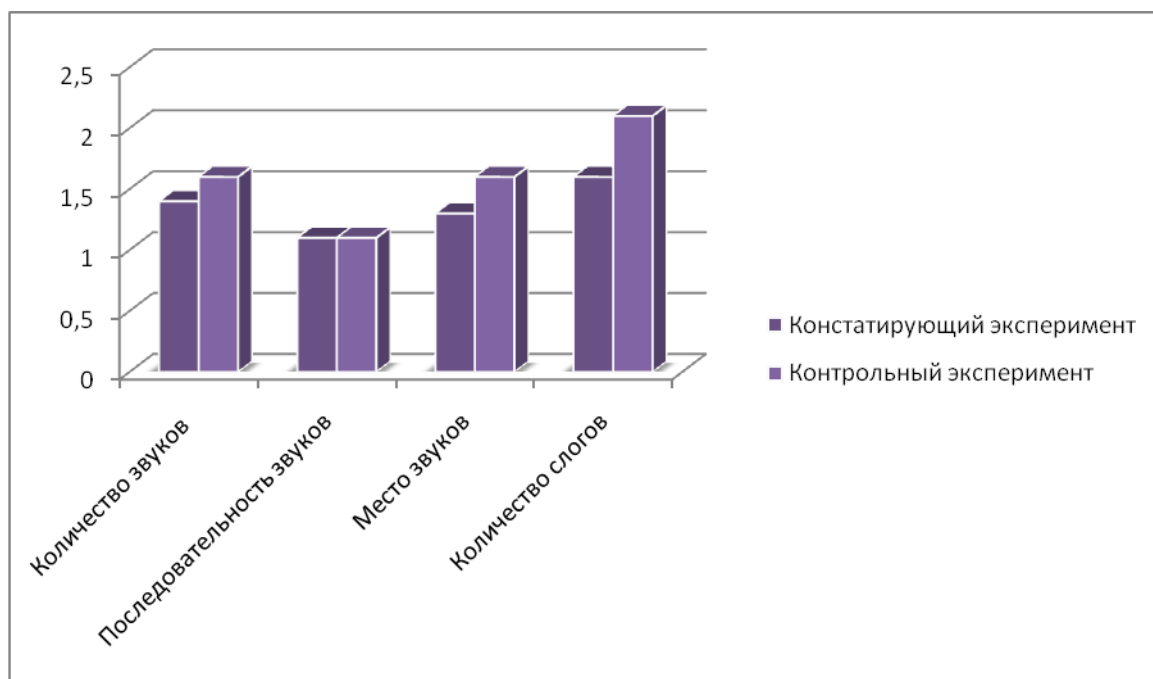
***Результаты обследования фонематического восприятия***

Испытуемые	Количество звуков		Последовательность звуков		Место звуков		Количество слогов		Средний балл	
	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.	Конст. эк.	Контр. эк.
Ксения Ф.	2	2	1	1	2	2	3	3	2	2
Михаил Е.	1	1	1	1	1	2	2	2	1,2	1,5
Дмитрий Е.	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Марина П.	2	2	1	1	1	2	2	2	1,5	1,7
Григорий П.	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1,5
Настя О.	2	2	1	1	2	2	2	2	1,7	1,7
Лена Г.	1	2	1	1	1	1	1	2	1	1,5
Иван Ж.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1,2
Иван П.	1	1	1	1	1	2	1	2	1	1,5
Дмитрий К.	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1,2
Средний балл	1,4	1,6	1,1	1,1	1,3	1,6	1,6	2,1		

На основе полученных данных можно сделать вывод, что у всех обучающихся осталось нарушение фонематического восприятия. Отмечается положительная динамика после проведения логокоррекционной работы у 70 % обучающихся, показатели повысились: на 0,2 (у 30 % обучающихся), на 0,3 (у 10% обучающихся), на 0,5 (у 30 % обучающихся), 30 % показатели остались на прежнем уровне.

При определении количества звуков у 20 % обучающихся отмечается положительная динамика. При выполнении задания на определение последовательности звуков у 100 % детей показатели остались прежними. При выполнении задания на нахождение места звуков в слове у 30 % обучающихся наблюдается положительная динамика. При выполнении задания на определение количества слогов у 50 % детей показатели улучшились.

У детей экспериментальной группы положительная динамика в наблюдается у 4 (80 %) обучающихся из 5.



*Рис.11 Результаты обследования фонематического восприятия*

По данным диаграммы можно наблюдать положительную динамику по коррекции фонематического восприятия в большинстве предлагаемых заданий, задания на определение последовательности звуков остались на прежнем уровне и требует продолжительной работы.

**Методика обследования письма у умственно отсталых  
школьников**

Направления:

1. Обследование письма по слуху;
2. Обследование списывания;
3. Обследование самостоятельного письма.

**Обследование письма по слуху**

Результаты обследования письма по слуху представлены в приложении № 16.

*Таблица 10*

**Результаты обследования письма по слуху**

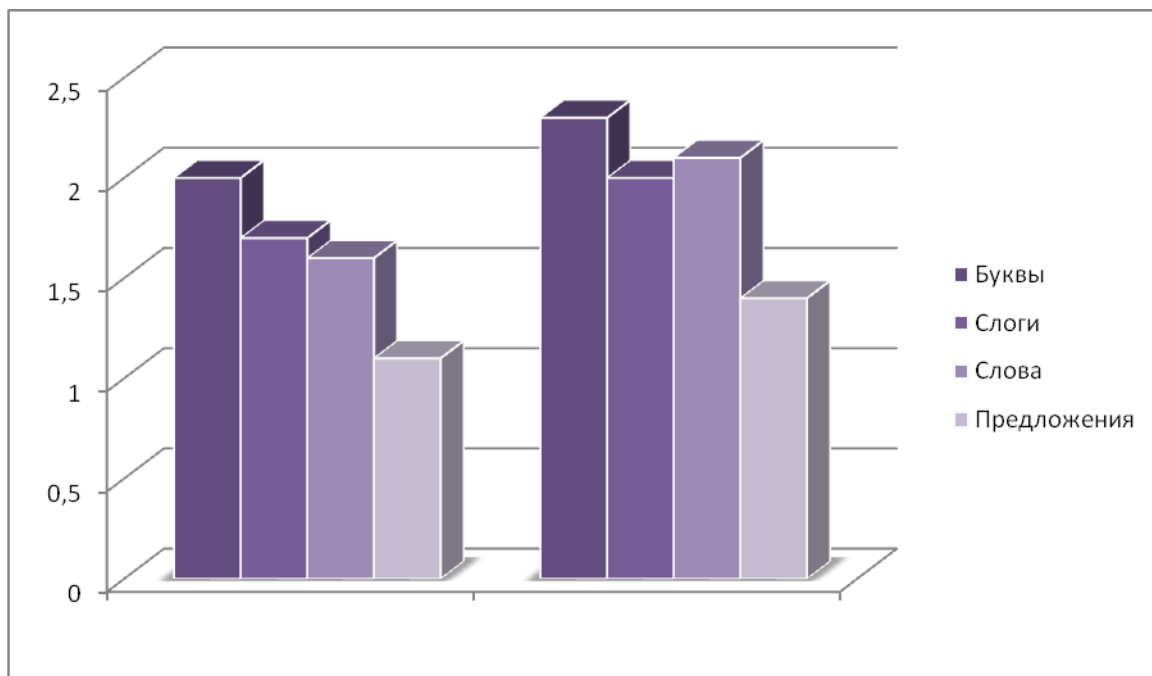
Испытуемые	Буквы		Слоги		Слова		Предложения		Средний балл	
	Конс т.эк	Конт р.эк.	Конст .эк	Контр. эк.	Конст. эк	Контр. эк.	Конст. эк	Контр.э к.	Конс т.эк	Кон тр.э к.
Ксения Ф.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Михаил Е.	3	3	2	3	2	3	1	2	2	2,7
Дмитрий Е.	2	2	1	2	2	1	1	1	1,5	1,5
Марина П.	2	3	2	2	1	3	1	2	1,5	2,5
Григорий П.	2	2	3	2	2	2	1	1	2	1,7
Настя О.	2	3	2	2	1	3	2	1	1,7	2,2
Лена Г.	3	3	2	3	2	3	1	2	2	2,7
Иван Ж.	3	3	2	3	3	3	1	2	2,2	2,7
Иван П.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Дмитрий К.	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1,2
Средний балл	2	2,3	1,7	2	1,6	2,1	1,1	1,4		

На основе полученных данных можно сделать вывод, что у всех обучающихся осталось нарушение письма по слуху. Отмечается положительная динамика после проведения логокоррекционной работы у 60 % обучающихся, показатели повысились: на 0,2 (у 10 % обучающихся), на 0,5 (у 20% обучающихся), на 0,7 (у 20 % обучающихся), на единицу (у 10 % обучающихся), у 30 % показатели остались на прежнем уровне. У одного ребенка наблюдается отрицательная динамика и снижение показателей с 2 до 1,7 балла.

При написании букв (строчных и прописных) у 30 % обучающихся отмечается положительная динамика. При выполнении задания на написание

различных слогов, слов и предложений у 40 % отмечается положительная динамика.

У детей экспериментальной группы положительная динамика в наблюдается у 4 (80 %) обучающихся из 5.



*Рис.12 Результаты обследования письма по слуху*

По данным диаграммы можно наблюдать положительную динамику по коррекции письма по слуху в большинстве предлагаемых заданий.

***Результаты обследования списывания рукописными буквами с печатного текста***

Результаты обследования списывания рукописными буквами с печатного текста представлены в приложении № 17.

По итогам работы при списывании рукописными буквами с печатного текста у обучающихся наблюдается уменьшение количества ошибок: замены, пропуски букв, слогов и целых слов, неправильное написание печатных и письменных, строчных и прописных букв, в ориентировке на листе: не удерживает строку (буквы выше и шире, «перескакивает» на нижнюю строку), не дописывание элементов букв, слитное написание слов в предложениях и наоборот - разрыв слов, ошибки в расстановке

пунктуационных знаков. В ходе итоговой диагностики у 50 % обучающихся отмечаются положительные результаты.

У детей экспериментальной группы положительная динамика в наблюдается у 2 (40 %) обучающихся из 5, при этом у 2 (40 %) обучающихся наблюдаются стабильные, положительные результаты.

### ***Результаты обследования самостоятельного письма***

Результаты обследования самостоятельного письма представлены в приложении № 18.

Исходя из данных таблицы видно, что динамика по коррекции нарушения самостоятельного письма произошла у 70 % обучающихся, что подтверждает эффективность проведенной логокоррекционной работы.

У детей экспериментальной группы положительная динамика наблюдается у 3 (60 %) обучающихся из 5.

Ознакомиться с образцами письменных работ обучающихся можно в приложении № 18.

## **ВЫВОД ПО ГЛАВЕ 3**

По окончании контрольного эксперимента удалось выявить у обследуемых детей уровень звукопроизношения, фонематических процессов и состояния письма на данный момент. Для этого использовались серии различных проб на выявление уровня различения и определения различных фонем в слогах, словах, последовательности звуков в слове, а так же заданий на письмо по слуху, списывания с печатного текста рукописными буквами, самостоятельного письма. Первичная диагностика, как уже говорилось ранее, показала, что у детей при исследовании общей моторики значительные трудности возникли при выполнении заданий на статическую и динамическую организацию движений, при обследовании мелкой моторики трудности у обучающихся возникли при выполнении заданий, как на динамическую организацию движений, так и на статическую, при обследовании двигательных функций артикуляционного аппарата было выявлено, что большинство нарушений приходится на выполнение проб

движений мышц языка, кроме того, движения мышц губ, челюсти, неба и силы выдоха страдают так же значительно, пробы на нарушения звукопроизношения показали, у обучающихся в 80 % случаев нарушение носит полиморфный характер, в результате обследования фонематического восприятия обучающихся, можно отметить, что у 100 % детей имеются нарушения, при обследовании письма по слуху, большие трудности вызвали задания при написании слов и предложений, самостоятельное письмо в некоторых случаях оказалось недоступным обучающимся.

По итогам контрольного эксперимента можно сделать вывод, что проведенная работа была эффективной и имеет положительную динамику в развитии устной и письменной речи.

С обучающимися была проведена работа над постановкой и автоматизацией звуков, работа над анализом звукового состава слова, определении количества звуков и слогов, их последовательность в слове, различение фонем близкие по артикуляционно-акустическим признакам. Показатели выросли при обследовании фонематического слуха и восприятия, при обследовании письма по слуху, списывания с рукописного текста печатными буквами и самостоятельном письме.

Таким образом, выбранная коррекционная работа оказалась эффективной.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе работы была проанализирована психолого-педагогическая, логопедическая и методическая литература по проблеме исследования; рассмотрена лингвистическая и психофизиологическая готовность к письму, а так же клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью; был проведен констатирующий эксперимент, целью которого было установить уровень нарушений, посредством выявленных ошибок; проведен формирующий эксперимент с экспериментальной группой, в которую вошли 5 человек; проведен контрольный эксперимент, в котором представлены результаты обследования по следующим направлениям: обследование звукопроизношения, обследование фонематического слуха и восприятия, обследование письма, целью которого было показать эффективность коррекционной работы, и сделаны соответствующие выводы.

Актуальности данной темы подтверждает, что работа по коррекции нарушения письма у умственно отсталых обучающихся необходима и требует дальнейших разработок с учетом особенностей их развития, что подтверждается количественными и качественными результатами обработки проведенного исследования.

Теоретически и экспериментально был подтвержден факт необходимости совершенствования и осуществления такого направления логопедической работы, как коррекция нарушения письма у данной категории детей. Нашли отражение в данной работе примерные задания и методы работы.

По результатам контрольного эксперимента, можно сделать вывод, что для достижения положительной динамики, вся работа с обучающимися с умственной отсталостью должна быть направлена на преодоление нарушений, как устной, так и письменной речи, т.е. быть комплексной, развивать, как вербальные функции, так и невербальные с учетом

индивидуальных способностей и возможностей. Весь процесс должен быть правильно спланированным, систематичным и должен проводиться всеми участниками образовательных отношений, для достижения положительного результата, при этом специалисты должны применять новые технологии и использовать творческий подход.



## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акименко, В.М. Логопедическое обследование детей с речевыми нарушениями [Текст] / В.М. Акименко. – Ростов н/Д: Феникс, 2012. – 77 с.
2. Аксенова, Л.И. Специальная педагогика [Текст] : учеб.пособие для студентов высш.пед.учеб.заведений / Под ред. Н. М. Назаровой. - М. : Академия, 2000. - 400 с.
3. Архиреева, Т.В. Критическое самоотношение младших школьников и факторы его развития: монография [Текст] / Т.В. Архиреева. – Великий Новгород: НовГУ имени Ярослава Мудрого, 2008. – 158 с.
4. Бельтюков, В. И. Об усвоении детьми звуков речи [Текст] / В. И. Бельтюков. - М. : Просвещение, 1964. - 91с.
5. Бортникова, Е.Ф. Чудо - обучайка. Составляем рассказ по серии сюжетных картинок [Текст] / Е.Ф. Бортникова. - Екатеринбург : ЛИТУР. - 2013. - 31 с.
6. Быстрова, Г.А. Логопедические игры и задания [Текст] / Г.А. Быстрова. – Спб.: «КАРО», 2000. – 96 с.
7. Вахрушев, М.М. Изучение личности аномального ребенка [Текст] / М.М. Вахрушев, С.А. Попова, - М. : Просвещение, 1977. – 212 с.
8. Визель, Т. Г. Логопедические упражнения на каждый день для выработки четкой речи [Текст] / Т.Г. Визель. – М. : В.Секачев, 2005. – 16 с.
9. Волкова Г. А. Методика психолого-логопедического обследования детей с нарушениями речи. Вопросы дифференциальной диагностики [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб. : Детство – пресс, 2005. - 120 с.
10. Волкова, Л. С. Логопедия: учеб. для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений (5-е изд.) [Текст] / Л. С. Волкова. – М. : Владос, 2004. – 704 с.
11. Власова, Т.А. Дети с отклонениями в развитии [Текст] / Т.А. Власова, М.С.Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 175 с.

12. Выготский, Л. С. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 519 с.
13. Выготский, Л.С. Мышление и речь: собрание трудов [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2011. – 640 с.
14. Выготский, Л.С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. - М. : Просвещение, 1995. - 527 с.
15. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики [Текст] / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Изд. ЛАБИРИНТ, 1998. - 256 с.
16. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи [Текст] / А.Н. Гвоздев. - М. : АПН РСФСР, 1961. - 471 с.
17. Глухов, В.П. Основы психолингвистики [Текст] / В.П. Глухов. – М. : АСТ: АСТРЕЛЬ, 2005. - 351 с.
18. Грибов, О.Е. Технология организации логопедического обследования: методическое пособие. - М. : АРКТИ, 2012.- 80 с.
19. Громова, О. Е. Формирования начального детского лексикона [Текст] / О.Е. Громова // Логопед. - 2004 - № 1. - С. 41 - 65.
20. Ефименкова, Л. Н. Формирование речи у дошкольников [Текст] / Л.Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1985. - 112 с.
21. Ефименкова, Л.Н. Коррекция устной и письменной речи учащихся начальных классов. Пособие для логопедов [Текст] / Л. Н. Ефименкова. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
22. Жинкин, Н.И. Механизмы речи [Текст] / Н.И. Жинкин. - М. : АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
23. Жукова, Н.С. Логопедия. Основы теории и практики [Текст] / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б. Филичева. - М. : Эксмо, 2011. - 288 с.
24. Зиндер, Л. Р. Очерк общей теории письма [Текст]/ Л. Р. Зиндер. – Ленинград : Наука, Ленинградское отделение, 1987. – 113 с.
25. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда [Текст] / О. Б. Иншакова. – М. : Владос, 2011. – 279 с.

26. Калмыкова, И. Р. Таинственный мир звуков: Фонетика и культура речи в играх и упражнениях [Текст] / И. Р. Калмыкова. - Ярославль : Акад. развития: Акад., 1998. - 240с.
27. Колповская, И.К. Характеристика нарушений письма и чтения // Основы теории и практики логопедии [Текст]/ под ред. Р.Е.Левиной. – М.: Просвещение, 1968. – 69 с.
28. Кольцова, М. М. Ребенок учится говорить [Текст] / М.М. Кольцова. - М. : «Сов. Россия», 1973. - 125 с.
29. Лалаева Р.И., Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) [Текст] / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. - СПб. : СОЮЗ, 1999. - 160 с.
30. Левина, Р.Е. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями чтения и письма // Логопедическая работа в школе [Текст]/ Р. Е. Левина. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1953. – 38с.
31. Леонтьев, А.А. Психологические единицы и порождение речевого высказывания [Текст] / А.А. Леонтьев. - М. : Наука, 1969. – 397 с.
32. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность [Текст] / А.А.Леонтьев. - М. : Просвещение. 1969. - 214 с.
33. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития [Текст] / В. И. Лубовский. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
34. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
35. Новиков, Л.А. Семантика русского языка [Текст] / Л.А. Новиков. - М. : Высшая школа, 1982. – 272 с.
36. Репина, З.А. Нейропсихологическое изучение детей с тяжелыми нарушениями речи [Текст] / З.А. Репина. - Екатеринбург : Издатель Калинина Г.П., 2008. -140 с.
37. Репина, З.А. Поле речевых чудес [Текст] / З.А. Репина. – Екатеринбург : ТОО ГриК, 1997. – 180 с.

38. Садовникова, И.Н. Нарушение письменной речи у младших школьников [Текст]/ И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 1983. – 118с.
39. Спирова, Л. Ф. Учителю о детях с нарушениями речи [Текст]/ Л. Ф. Спирова, А. В. Ястребова. – М.: Просвещение, 1976. – 64с.
40. Ткаченко, Т. А. В первый класс - без дефектов речи [Текст] / А. Т. Ткаченко. - СПб. : ДЕТСТВО-ПРЕСС, 1999. - 112 с.
41. Ткаченко, Т. А. Развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа [Текст] / А. Т. Ткаченко. – СПб. : Детство-пресс, 1998. – 32 с.
42. Трубникова, Н. М. Логопедические технологии обследования речи: учебно-методическое пособие [Текст] / Н. М. Трубникова. – Екатеринбург : УрГПУ, 2005. – 51 с.
43. Ушакова, Т. Н. Речь: истоки и принципы развития [Текст] / Т. Н. Ушакова. - М. : ПЕР СЭ, 2004. - 256 с.
44. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи [Текст] / С.Н. Цейтлин. - М. : Гуманит.изд. Центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
45. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка [Текст] / Н.М. Шаский.- м. : "Ленанд", 2015. - 310 с.
46. Щерба, Л.В. Избранные работы по русскому языку [Текст] / Л.В.Щерба. - М. : Наука, 1957. – 389 с.
47. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В.Щерба. - Л. : Наука, 1974. - 428 с.
48. Федоренко, Л.П. Методика развития речи детей дошкольного возраста [Текст] / Л.П. Федоренко. - М. : Просвещение, 1984. - 240 с.
49. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника [Текст]/Д. Б. Эльконин. – М. : Знание, 1974. – 126 с.
50. Эльконин, Д. Б. Чтение и письмо по системе[Текст]/Д. Б. Эльконин. – М. : Просвещение, 1993. – 315 с.
51. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся [Текст] / Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдова. – М. : Интор, 1998. – 110 с.